



Contribution de l'écrit à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire

Dr. Bouguerra Cheddad

Université M.-C. Messaadia Souk-Ahras, Algérie

chedd_boug@yahoo.fr

Résumé

L'écrit est une activité de production qui s'apprend grâce à la multiplication des occasions d'entraînement, à un enseignement/apprentissage progressif, à une pratique régulière et diversifiée basée sur des consignes claires, objectives et explicites qui orientent le scripteur. C'est ainsi que l'apprenant construit ses compétences scripturales, partant du principe que les aspects psychologiques de l'apprentissage jouent un rôle primordial dans la réussite ou l'échec des apprenants, ainsi que la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe ont aussi un impact sur l'apprentissage de l'écrit.

Mots-clés : écrit, lecture, orthographe, grammaire

مساهمة المكتوبة في تعليم/تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية

المخلص: تعتبر الكتابة نشاط منتج و ذلك بفضل الالتزام بمزيد من الحركية و الممارسة المنتظمة و لمختلفة مع الارتكاز على التوجيهات الموضوعية و الواضحة و البناءة و التعليمات التي توجه إلى المتعلم من خلال وساطة المعلم. إن المتعلم يبني قدراته الكتابية تدريجيا انطلاقا من خلال التمكن من المفردات و النحو و الإملاء و القراء الذي يساعده عن تعلم الكتابة.

الكلمات المفتاحية : الكتابة - القراءة - الإملاء - النحو.

Contribution of writing to the teaching/learning of French in the primary cycle

Abstract

Writing is an activity of production which is learnt thanks to regular and various applications, based on explicit instruction, training occasions, a progressive teaching / learning and a diversified practice based on clear objective techniques, assuming that the psychological aspects of learning play an important role in the success or failure of the learners, as well as grammar, vocabulary and dictation.

Keywords: writing, lecture, dictation, grammar

La problématique de l'écrit est actuellement au centre des réflexions linguistiques et didactiques. C'est un moyen de transmission du savoir et un instrument privilégié pour l'évaluation des acquis. Le savoir écrire est une compétence qui s'acquiert grâce à l'expérience et qui s'enrichit avec la production d'écrits diversifiés où l'apprenant actualise ses connaissances. Il est non seulement omniprésent et multifonctionnel mais aussi un enjeu majeur à la fois scolaire et social.

Notre contribution est consacrée à l'enseignement / apprentissage de l'écrit dans le cycle primaire pour les élèves de cinquième année. Elle se présente comme une tentative qui cherche à éclairer l'univers flou dans lequel se trouve l'apprenant pendant l'acte d'écriture. Elle s'intéresse au contexte de production, aux mécanismes et techniques mis en œuvre afin de déceler, d'identifier les obstacles en vue de favoriser une pratique régulière, pour développer chez l'apprenant une compétence textuelle alliée au goût pour l'écriture.

Nous partons de l'idée que le « savoir écrire » s'acquiert et s'améliore grâce à l'expérience et qu'il s'enrichit avec la production d'écrits variés où l'apprenant actualise ses connaissances. Cette démarche nous semble convaincante, car elle a pour principe que le fait de produire un écrit, représente une activité mentale complexe de construction de sens, qui ne peut se faire que par une progression graduelle. Les facteurs qui facilitent la pratique de l'écrit sont le travail en groupe, le soutien de l'enseignant et le vouloir apprendre.

La perspective de ce travail trouve ses racines dans les constatations sur le terrain, à savoir les difficultés rencontrées par les apprenants à produire des textes écrits courts et cohérents. L'acte d'écriture est pénible pour les apprenants. Il n'est pas facile de les faire écrire parce qu'ils ne savent pas. Ces derniers ne maîtrisent pas très souvent tous les éléments et procédés qui leur permettent de structurer un texte et lui donner sa cohérence.

L'apprentissage de l'écrit doit s'inscrire dans un acte communicatif et dynamique. Les productions écrites des élèves du cycle primaire révèlent trop souvent leur énorme difficulté à s'exprimer et communiquer par écrit avec aisance. C'est d'ailleurs ce qui nous a amené à choisir de traiter de ces difficultés.

Les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes :

Comment amener ces apprenants à produire de meilleurs textes courts et diversifiés en langue française ?

Comment s'y prendre pour les aider à développer leur compétence en expression écrite ?

Pour essayer d'y répondre, nous avons adopté une démarche qui consiste en la mise en œuvre pédagogique et l'organisation de séance d'écriture sous forme de

projet qui va de la production du premier jet par groupe à l'autoévaluation et à la réécriture en passant par des exercices de remédiations.

Grâce à cette démarche, nous pouvons alléger la surcharge cognitive de l'apprenant et l'aider à élaborer un plan de travail dans la mesure où il n'y a pas de solution miracle, et que c'est par la pratique que nous apprenons et que nous nous améliorons comme le souligne Gilbert Turco. Il rajoute que le savoir écrire est une capacité qui peut s'apprendre et s'enseigner et la compétence à rédiger ne s'apprend pas dans l'absolu.

L'objectif de notre recherche se veut donc une contribution à l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en s'appuyant sur une stratégie d'intervention qui impliquera l'enseignant ainsi que l'apprenant. Il s'agira de s'intéresser au contexte de production et aux mécanismes qui facilitent une pratique régulière et variée afin de développer des compétences linguistiques chez l'apprenant. Pour ce faire, il faut impliquer le scripteur dans des projets d'écriture.

Nous nous sommes intéressé à la 5^e année primaire parce qu'elle nous paraît cruciale du fait qu'elle représente les premières manifestations d'une réelle production écrite chez l'apprenant. Si ce dernier accumule les insuffisances, celles-ci rendront la pratique de l'écrit de plus en plus difficile, épuiseront au fur et à mesure son désir d'apprendre. Généralement, à l'école primaire, l'apprentissage de la production écrite est très limité et la possibilité d'écrire n'est pas donnée d'emblée aux jeunes scripteurs avec la connaissance du comment-faire.

Méthode et traitement des difficultés

Nous sommes convaincu qu'apprendre à écrire ne peut pas se faire en partant d'un thème qui n'inspire pas toujours le scripteur. Les orientations officielles exigent de l'apprenant la production d'un texte d'une dizaine de lignes au bout de trois années d'apprentissage de la langue française. Pour pouvoir aboutir à cet objectif, nous devons expliquer aux apprenants que l'acte d'écrire n'est pas un don mais une activité qui s'apprend. Puis, nous devons installer un climat de communication et d'interaction dans une optique ludique et affective en passant progressivement du mot à la phrase, et au texte.

L'activité scripturale devra être présentée sous forme d'orientations précises et successives en s'appuyant sur la participation active, le travail de groupe et l'autonomisation grâce à une grille d'évaluation pour le bilan de chaque étape du mécanisme d'écriture. C'est lorsque les élèves sont impliqués dans des pratiques écrites diverses, fréquentes et qui leur font prendre conscience des buts des tâches langagières, qu'ils progressent dans leur maîtrise scripturale.

Dès les premières séances de compréhension de l'écrit, l'installation de l'activité d'écriture doit être effective. Les traces de l'écrit doivent être omniprésentes à travers toutes les séquences destinées à l'enseignement/ apprentissage de la langue en l'occurrence : l'oral, la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, le lexique.

Il faut développer chez l'apprenant, la compétence linguistique, qui lui facilite la production d'un paragraphe cohérent et correct. Elle participe non seulement à l'amélioration de la qualité d'écriture mais aussi à élargir son répertoire lexical, d'enrichir sa production, et entraîner une motivation justifiée. Selon G. Vigner, « le savoir écrire est indissociable de la compétence textuelle, c'est-à-dire de l'appropriation du système de règles qui permettent de produire des textes bien formés ». (Vigner, 1982 : 84).

Observation

Nous avons inscrit notre recherche dans une perspective appliquée, motivée par les problèmes pratiques rencontrés par les élèves en expression écrite, et les inquiétudes des enseignants face à ce constat d'échec. Dans le premier volet de la partie empirique, nous avons suivi en observation non participante une classe de cinquième année en expression écrite, dans une école primaire.

L'enseignante procède au port des trois sujets au tableau : « La lettre, Le choix du métier, Décrire un objet » Elle demande à chaque fois, aux élèves de lire. Ensuite, elle leur pose des questions de compréhension et souligne les mots-clés. Elle les exhorte alors, de rédiger un paragraphe sans travailler la forme et le fond. Elle leur dit de le remettre lors du prochain cours sur feuille double, s'ils ne terminent pas à la fin de la séance.

On constate qu'il est demandé à l'élève de développer sa propre production écrite, de trouver sa propre motivation et de définir son objectif alors qu'il n'est ni étayé, ni conseillé par son enseignante qui, elle, gère à sa guise les relations avec les élèves et selon son style personnel. L'enseignante aurait pu s'adapter à la situation de classe pour guider, orienter les apprentissages en tenant compte de l'âge des apprenants, leurs personnalités, leurs besoins, et de ce que les apprenants veulent apprendre pour qu'ils participent à l'action de leur apprentissage de l'écrit. Il aurait fallu qu'elle favorise l'implication des élèves pour leur permettre de mieux réussir leur apprentissage et tenter de les motiver, de les aider à partir d'exemples appropriés, de leur donner la possibilité d'être assistés quand c'est nécessaire.

On constate aussi qu'elle ne donne pas de consignes claires, objectives concernant la ponctuation, les majuscules, la morphologie, ainsi que la construction des phrases. A ce sujet, Y. Rolland (2011 : 85) souligne que les consignes claires, explicites favorisent l'attention et génèrent la sélection de ce qui est perçu. Cette

attention, limitée et sélective, est fondamentale et elle est, comme le souligne en Randall (2007 : 39) à prendre en considération pour tout apprentissage.

Après une correction individuelle des copies, nous avons établi un bilan, avec la classification des erreurs fréquentes, de huit apprenants.

Bilan des erreurs

Le grand nombre d'erreurs qui parsèment les productions écrites des apprenants est un indice d'une maîtrise imparfaite de cette pratique. Nous constatons que les erreurs sont comme suit :

1. Erreurs d'orthographe lexicale

Elles sont très répandues dans les copies des trois sujets. Ces dernières sont liées aux problèmes phonologiques issus souvent de la mauvaise gestion de la lecture. Les apprenants confondent entre les consonnes (n-gn), (c-q), ainsi que les voyelles orales (é-è), et nasales (ã-õ).

2. Erreurs grapho-phonétiques

Les mots : honnête, soigner, parce qu'il, notre, l'avion, automatique, orthographiés respectivement « onete, soiner, parce cil, nautre, la vion, otomatique».

3. Erreurs d'orthographe grammaticale

La majorité des élèves rencontrent des difficultés quant à la marque du genre masculin / féminin comme « un machine - mon famille », le nombre singulier / pluriel,

4. Erreurs logogrammiques grammaticales

Plusieurs apprenants n'arrivent pas à distinguer entre a / à, ont / on, est / et comme « le travail et important »

5. Erreurs logogrammiques lexicales

Certains élèves confondent entre les mots mer / mère, qui ont le même signifiant [mɛR], mais distincts orthographiquement et sémantiquement.

6. Erreurs idéogrammiques

Il y a des erreurs à dominantes idéogrammiques telles que la ponctuation, les majuscules pour les noms propres dans toutes les copies.

7. Erreurs morpho-syntaxiques

Cette catégorie d'erreurs est très répandue dans notre corpus. L'éventail est très vaste. Elle concerne le choix des temps verbaux, les structures des verbes, les différents accords au niveau phrastique (sujet-verbe) comme « va-tu ? », les déterminants, les noms (accords adjectivaux) « l'unité central- le travail et utile », l'ordre des constituants de la phrase.

8. Des lacunes chez les élèves quant à une utilisation correcte de l'emploi du présent dans la majorité des copies.

Erreurs d'inadéquation générique/interférences

Il y a beaucoup de structures qui sont calquées sur la langue maternelle comme « je suis bien et toi ~ je suis bien es tu bien aussi ».

Nous constatons que l'état des lieux laisse supposer qu'il faut retourner aux premiers apprentissages. L'activité phonético-phonologique garantit le lien diction / scription des mots. La mauvaise ponctuation du texte rend difficile sa lecture et sa compréhension.

Les copies observées montrent que les élèves ont été soumis à un enseignement qui sépare le lire de l'écriture et inversement.

L'évaluation des productions des élèves par l'enseignante nous montre les points sur lesquels portent ses interventions dans la correction des copies. Nous pouvons remarquer aisément que les points majoritairement signalés sont constitués d'infraction à la norme orthographique, de faux sens ou impropriétés de vocabulaire, d'erreurs de conjugaison. Certaines erreurs sont désignées d'une manière floue par des points d'interrogations en marge, des remarques générales en tête de copie ou en marge comme « pas très clair », « maladroit », qui, non seulement ne permettent pas à l'élève d'identifier précisément ce dysfonctionnement, mais aussi de savoir comment y remédier et de se prendre en charge quant à une éventuelle correction.

Quant au deuxième volet, l'expérimentation a été réalisée dans une autre école primaire qui présente un taux de réussite assez élevé à l'examen de cinquième. L'enseignante propose à ses élèves un travail collaboratif où ils sont associés dans leur apprentissage pour lui donner du sens. Ils sont impliqués non seulement dans le projet initial mais aussi dans le diagnostic des difficultés et dans la prise de conscience de leurs obstacles.

L'apprentissage coopératif est un moyen d'aider les élèves à apprendre. Pour s'assurer d'atteindre le but, il faut vérifier tout au long du processus, si le temps est utilisé de façon efficace et si les élèves sont en train de développer leurs compétences.

L'enseignante vise davantage avec eux un résultat qualitatif que quantitatif car nous pensons que c'est la qualité de la production écrite qui indique le taux de compréhension de l'apprenant. Elle accepte alors de faire le cours, et consacre beaucoup de temps à la préparation afin d'essayer de répondre le plus possible aux attentes des élèves. Elle a travaillé avec 30 élèves répartis en cinq groupes restreints pour permettre des échanges inter-élèves et une collaboration entre pairs.

L'objectif de cette démarche est de rendre la tâche d'écriture plus facile. Elle doit s'assurer que l'échange permet à chacun d'effectuer une part du travail et de ne pas exclure les plus faibles. Elle a essayé d'expliquer aux élèves la mise en œuvre pédagogique des séances, consacrées à l'activité d'expression écrite, se rapportant aux mêmes thèmes étudiés dans la première partie empirique, réparties ainsi :

- Lancement du projet
- Production du premier jet par groupe
- Evaluation et correction du premier jet
- Remédiation et entraînement
- Production individuelle
- Autoévaluation et réécriture du deuxième jet

L'enseignante a alors reporté au tableau, une grille d'évaluation pour chaque thème afin que les élèves puissent s'auto-évaluer au fur et à mesure qu'ils produisent.

Cette démarche constitue un modèle général qui demande à être adaptée, suivant le niveau des élèves et aussi suivant le type de texte à produire. Avant de commencer le travail, l'enseignante a expliqué aux élèves que toute idée, provenant de l'apprenant, est bonne même si elle paraît absurde pour les autres. De plus, elle a souligné qu'aucun élève ne pouvait critiquer les idées des autres et que tous les apprenants pouvaient s'exprimer sans contraintes pour développer leur compétence langagière.

Afin d'avoir le maximum de chances d'atteindre ses attentes, elle s'est basée lors de la phase de préparation sur un exercice qui s'est déroulé sous forme de questions/réponses se rapportant aux thèmes proposés, interaction permettant à chaque apprenant de se questionner sur ce qu'il avait compris. Elle les encourage à participer activement, à apprendre, à planifier et à se situer dans leur parcours d'apprentissage grâce à une grille d'évaluation.

La première séance a consisté dans le lancement du projet d'écriture où l'on a précisé l'objectif de l'activité. Pendant la deuxième séance, l'enseignante a composé des groupes homogènes, redéfini le projet d'écriture, élaboré un outil d'évaluation formative contenant des critères de réussite, et enfin procédé à la production du premier jet. Pendant la troisième séance, elle a préalablement corrigé le premier jet. Durant la quatrième, elle a proposé des exercices de remédiation. Au cours de la cinquième, elle a effectué une mise au point collective pour la réécriture individuelle.

Tout au long des travaux, l'enseignante n'a pas cessé de se déplacer d'un groupe à l'autre afin de leur apporter l'aide nécessaire, en contrôlant la participation de tous les membres, en les secondant à se corriger. Ils doivent aussi travailler dans un climat relativement détendu, paisible car l'essentiel est de constater les progrès qu'ils réalisent.

Après la correction individuelle des copies, on a pu identifier les erreurs les plus récurrentes se rapportant à chaque thème.

Sujet 1

La cohérence est largement maîtrisée par une majorité d'élèves. L'intérêt du récit épistolaire est acceptable. Il y a :

- des erreurs à dominante idéogrammiques comme la ponctuation, les majuscules, le trait d'union et l'apostrophe, dans deux copies ;
- une fausse segmentation du mot « parceque, la vion, je técris » ;
- Quelques élèves n'utilisent pas à bon escient les valeurs d'emploi du présent et confondent le logogramme grammatical a/à ;
- Certains ont des difficultés dans l'accord incorrect de l'adjectif avec le nom ;
- Des erreurs extragraphiques, comme l'oubli d'une syllabe « pour faire cherche » ;
- Quelques élèves ont des erreurs à dominante phonétique. Elles sont dues au transfert négatif de l'oral vers l'écrit comme « onete, otomatique ».

La cohérence énonciative est acquise chez certains élèves. Quant à la production, elle est quantitativement suffisante.

Sujet 2

L'analyse des copies nous révèle que les élèves ont pu maîtriser la cohérence. L'intérêt pour l'argumentatif est satisfaisant. Leurs productions sont suffisantes et mieux structurées. La ponctuation et les majuscules ont été respectées dans la majorité des copies. Il y a des erreurs extra-graphiques, à savoir l'oubli d'une lettre ou syllabe dans deux copies. La forme est respectée.

En morphologie, nous avons relevé qu'il n'y a qu'une seule erreur de logogramme grammatical. Les mêmes élèves n'arrivent pas à utiliser à bon escient les valeurs d'emploi du présent. Le paragraphe n'est pas structuré par des connecteurs, dans trois copies.

Nous pouvons conclure que les élèves ont pu produire un paragraphe adapté à la demande et que le vocabulaire utilisé est assez courant.

Sujet 3

Nous remarquons que le nombre des erreurs à dominantes idéogrammiques a diminué. La cohérence est respectée par la majorité des élèves. Toutes les productions sont qualitativement satisfaisantes. Le texte est découpé en paragraphe dans la majorité des copies. Les apprenants sont arrivés à utiliser à bon escient les valeurs d'emploi du présent et du futur.

Il y a :

- une fausse segmentation ;
- une erreur phonogrammique ;
- aucune erreur de logogramme grammatical n'a été relevée dans les copies.

L'intérêt descriptif/informatif est acceptable. Les élèves se sont bien exprimés d'où ils ont réalisé une meilleure production écrite.

Notre déduction est que les élèves ont bien réagi. Ils sont arrivés à écrire un paragraphe très satisfaisant. L'authenticité du thème les motive. Il est pris de la réalité qui les entoure car ils aperçoivent tous les jours, l'usage de l'ordinateur, à la maison, dans les écoles, les postes, les administrations....

Après avoir corrigé les copies, l'enseignante doit penser à identifier les élèves concernés par la remédiation afin de sortir du dysfonctionnement de la classe où ils font tous la même chose, et en même temps. Elle doit préconiser une pédagogie différenciée du fait qu'ils n'ont pas tous les mêmes difficultés.

Il faudrait par ailleurs leur donner le temps suffisant de se corriger, de comparer leurs productions écrites successives pour s'améliorer. La réintroduction du cahier de brouillon paraît de ce point de vue indispensable. Il faudra également libérer l'expression écrite en leur fournissant les supports pédagogiques nécessaires. L'enseignement bien compris et correctement conduit de la lecture, constitue le plus sûr chemin d'accès à la compréhension et à l'expression écrite.

La multiplication des occasions d'entraînement à l'écrit vient appuyer l'importance des exercices d'acquisition des faits de langue et de productions écrites proprement dites. L'essentiel est d'appuyer ce processus bénéficiant des acquis de l'oral, de la lecture par une approche méthodique de la langue écrite.

Les erreurs doivent également changer de statut, elles ne sont pas à éviter à tout prix. Elles sont considérées normales dans la mesure où certains apprentissages ne sont pas encore réalisés. Elles sont utilisées pour permettre de nouvelles acquisitions. Il faut donc les dédramatiser. On ne considère plus les erreurs d'orthographe comme l'indice d'un déficit (Astolfi, 1997 : 15).

Les productions écrites obtenues sont satisfaisantes et encourageantes. Cela nous montre que l'élève a besoin d'être pris en charge dans sa tâche c'est-à-dire, l'orienter, l'accompagner dans son apprentissage, donner des consignes claires et explicites, le motiver, l'aider. En outre la présence de l'enseignant est primordiale à ses côtés pour répondre à ses attentes. Le travail collaboratif, la méthode préconisée permet aux élèves d'écrire avec facilité et aisance du fait qu'ils s'évaluent selon les critères portés au tableau.

Bibliographie

- Adam, J.M. 1997. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Astolfi, J.P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF. (2^{ème} édition).
- Barre-de Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq, Ed. du septentrion.
- Bertucci, M.L., Bore, C., Bouillon, C. et al. 2005. *Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. CRDP Académie de Versailles, CDDP Essonne ; sous la direction de Elalouf Marie Laure.
- Bonnet, C., Gardes-Tamine, J. 1990. *L'enfant et l'écrit, récits, poésies, correspondances, journaux intimes*. Paris : Armand Collin.
- Catach, N. 1986. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Charolles, M., Halte J.F., Masseron, C., Petitjean, A. 1989. *Pour une didactique de l'écriture*, Pratiques, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- David, J., Plane, S. 1996. *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*. Paris: P.U.F.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M.C. 2000. *Passage à l'écriture*. Paris : P.U.F.
- Doyon, M., Ouellet, G. 1991. *L'apprentissage coopératif. Théorie et pratique*. Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Jaffre, J.P., Romian, H. 1991. « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe », *Repères* n°4 Nouvelle série, Paris, INRP.
- Fabre-Cols, C. 2002. *Réécriture à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- Ferreiro, E., Gomez-Palacio, M. 1988. *Lire écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- Furet, F., Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Minuit.
- Halte, J.F. *La didactique du français*. Coll « Que sais-je ? », Paris : P.U.F.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Langues et apprentissage des langues (LAL), Paris : Didier.
- Gaonach'h, D. 2011. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Langues et apprentissage des langues (LAL), Crédif, Paris : Didier. (éd.14).
- Guide de remédiation pédagogique, septembre 2012. Projet, Ministère de l'éducation nationale, Algérie.
- Oriol-Boyer, C. 2002. *Lire-écrire avec des enfants*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand- Lacoste.
- Reuter, Y. 2002. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF (éd.3).

Rolland, Y. 2011. *Apprendre à prononcer, Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Belin.

Roulin, D.M. 1980. *Le développement du langage, guide pratique*. Les Editions La liberté : Québec. En collaboration avec le Centre hospitalier de l'Université Laval (CHUL).

Tarin, R. 2006. *Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, pédagogie*. Tournai : Labor.

Vasseur, M.T. 2005. *Rencontres de langues : Question(s) d'interaction*. Langues et apprentissage des langues (LAL), Crédiff, Paris : Didier.