

# L'erreur, un outil d'apprentissage en contexte plurilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste

Isabelle Puozzo Capron  
Doctorante Université de Turin, Italie  
Cotutelle Université Stendhal Grenoble3/Lidilem



Synergies Algérie n° 6- 2009 pp. 79-86

**Résumé :** *Le plurilinguisme est aujourd'hui considéré comme la cohabitation déséquilibrée entre plusieurs langues. L'être bi-/plurilingue en devenir se manifeste à la fois par son interlangue et par l'alternance codique. Or les marques transcodiques, acceptées et valorisées à l'oral, sont pourtant fortement pénalisées lorsqu'elles interviennent dans la littéracie. Mais comment cet être bilingue en devenir va-t-il réagir face à une forte pénalisation ? La politique éducative de la Vallée d'Aoste en Italie se revendique certes bilingue, mais son système d'évaluation, en revanche, n'est pas encore prêt à accepter (ou refuse d'accepter) toutes interférences discursives bilingues à l'écrit. La compétence plurilingue a-t-elle le droit de toucher à la littéracie, de s'y épanouir et d'être didactisée dans l'évaluation ?*

**Mots-clés :** *compétence plurilingue, identité plurielle, littéracie, alternance des langues, évaluation*

**Abstract:** *Today, Multilingualism is considered to be an unbalanced cohabitation between several languages. The bilingual human being in the making, manifests itself both by its interlanguage and at the same, it's code-switching. Yet, the transcodic signs (accepted and valorized in oral expression) are however, heavily penalized when they intervene in literacy. But, how will this bilingual human being in the making react faced with a heavy penalization? Whilst of course the education policy in the Valley of Aosta in Italy proclaims it's bilingualism, however, on the other hand, it's evaluation system is not ready to accept ( or refuses to accept ) all bilingual discursive interference in written expression. Does multilingual competence have the right to touch literacy, to find its fulfillment there, to be "didactized" in its evaluation?*

**Keywords:** *Multilingual competence; plural identity; literacy; code-switching; evaluation.*

## 1. Le bilinguisme, entre revendication et réfutation

La Vallée d'Aoste (VDA) est une région autonome de l'Italie du nord dont le particularisme linguistique, le bilinguisme franco-italien, a été reconnu par

la Constitution italienne en 1948. Ce statut spécial y est néanmoins fortement contesté par la population immigrée des autres régions d'Italie. Deux grandes visions politiques aux antipodes cohabitent certes, mais de manière conflictuelle. Certains veulent conserver une langue inhérente à leur histoire puisque la VDA a appartenu à la maison de Savoie dès le Moyen-Âge et que le français y était la langue officielle. D'autres refusent, en revanche, ce bilinguisme qui leur empêche l'accès à l'administration. En effet, le français est limité à un apprentissage paritaire avec la langue italienne dans le système éducatif et constitue une épreuve pour accéder à tout poste de l'administration. Au-delà des murs administratifs et de l'instruction publique, cette langue est inexistante ou presque. Seuls les défenseurs du patrimoine linguistique s'expriment en français avec les francophones. Ce conflit pacifique engendre, cependant, une situation paradoxale, voire un certain malaise. Sachant que le système éducatif se revendique bi-/plurilingue depuis l'école maternelle et que l'épreuve de français au baccalauréat est la copie conforme de celle d'italien (Profil Régional de la VDA, 2008 : 17, 40), les apprenants ne devraient-ils donc pas quitter ce système scolaire avec un bilinguisme certes légèrement déséquilibré, mais avec des compétences extrêmement similaires, voire qui relèvent de la « bilittératie » (au sens de « compétence à lire et à écrire dans les deux langues ») (Lüdi, 2003 : 186) ?

Les épreuves du baccalauréat en VDA sont d'un niveau taxinomique très élevé et identique entre les deux langues, ce qui cause forcément un problème car les compétences des apprenants sont déséquilibrées aussi bien sur le plan communicatif que littéraire. En effet, la langue maternelle « (...) entretient (...) un certain nombre de qualités intrinsèques, en particulier celles d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible » (Castellotti, 2007 : 21-22). L'identité bilingue se trouve alors en situation de crise dans la mesure où l'apprenant doit exprimer une pensée complexe à l'écrit avec un bagage linguistique certes d'un bon niveau, mais demeurant néanmoins inférieur à celui de la langue maternelle. La frustration se fait alors ressentir puisque l'être bilingue n'arrive pas à formuler sa pensée dans la langue cible.

L'ensemble de la politique éducative et les structures scolaires revendiquent donc un enseignement bi-/plurilingue. Le Profil Régional de la VDA précise néanmoins que le niveau est supérieur à celui d'une langue étrangère (2008 : 8), mais que les compétences entre les deux langues sont asymétriques.

### ***Apprendre une langue (maternelle ? seconde ?) sans la parler dans la vie sociale ?***

L'apprentissage de la littéracie d'une langue maternelle (?)<sup>1</sup> peut-il être cependant séparé de la pratique dialogale dans le domaine social ? Des élèves qui savent correctement écrire, sont-ils également capables de s'exprimer de manière certes déséquilibrée par rapport à l'italien, mais supérieure à celle d'une langue étrangère ?

Le projet ESABAC, un baccalauréat franco-italien, (Profil Régional de la VDA, 2008 : 21) a été lancé dans le prestigieux lycée classique d'Aoste, section

bilingue, en 2004-2005. Les premiers échanges ont été réalisés avec un lycée de Grenoble et les enseignants se sont retrouvés à évaluer réciproquement les élèves des deux pays. Les apprenants du lycée classique bilingue reçoivent une haute formation, travaillant dès la première année des tâches complexes comme l'analyse littéraire. Les premières évaluations franco-italiennes ont été basées sur la production orale et dialogique sur des thèmes du quotidien à travers un entretien individuel avec un professeur, le but étant de mesurer les premiers niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Les résultats ont été catastrophiques puisque de nombreux élèves se sont vus attribuer les niveaux A1/A2 alors qu'ils étaient en troisième année de lycée. Les professeurs de la VDA, scandalisés et montrant la qualité des productions écrites en français, ont été choqués par de tels résultats. Une formation, dirigée par Mme Enrica Piccardo, Maître de conférences en Didactique des Langues à l'Université de Grenoble, a alors été organisée afin de familiariser les enseignants des deux pays au *CECR* et aux notions de compétences et d'évaluation positive basées sur des critères identiques et minimaux. Cette première phase a permis de réduire le choc des cultures d'évaluation différente et de trouver un terrain commun autour du *CECR*. Cette harmonisation et la réalisation de moments de discussions collectives et d'ateliers binationaux ont contribué à améliorer les échanges et les rapports. Ce projet a ainsi pu poursuivre son chemin de manière beaucoup plus productive et efficace pour les élèves.

Au-delà de la question de l'évaluation, cela invite à s'interroger sur l'apprentissage de la littéracie. Travailler de manière approfondie la lecture de textes d'auteurs uniquement et la production écrite académique n'induit pas forcément le développement de la compétence d'interaction sur un sujet quotidien. Le programme du lycée en Vallée d'Aoste consiste à étudier la littérature française, de manière diachronique, du Moyen-âge jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle et à se préparer à l'analyse littéraire, la dissertation et l'analyse-production (une analyse comparative de deux textes et d'un document iconographique). Le niveau élevé de l'apprentissage de la littéracie au lycée rend les apprenants spécialistes de littérature et développe la compétence d'écriture, mais ceci au détriment d'un apprentissage de la langue comme système de communication. Le lycée classique accueille les meilleurs élèves et les prépare donc à une haute formation universitaire, ce qui fait que ceux qui ont vécu l'échec d'une évaluation négative et dépréciative de leurs compétences n'ont toutefois pas été touchés ou blessés ni n'ont ressenti un sentiment d'incapacité. Au contraire, un nouveau défi s'est offert à eux et la sécurité de leur compétence écrite leur a permis d'affronter cette situation d'échec de manière positive. Toutefois, une préparation littéracique, aussi élevée qu'elle soit, n'implique pas un apprentissage inductif de la compétence orale. Être préparé à l'écrit ne signifie pas être préparé à l'oral, ce qui nous rappelle que l'essence même d'une langue est bien la communication.

**2. « lo scrivo, tu scrivi, egli scrive... » « J'écri...ve, tu écrives, il écrive ! ».**

Le problème est, cependant, bien différent face à des apprenants victimes de leur insécurité linguistique et sans compétence écrite élevée. Effectivement, d'un point de vue théorique, nous savons aujourd'hui que plurilinguisme rime avec

déséquilibre, mais n'est-ce pas cela qui engendre une insécurité linguistique ? Toujours théoriquement, la réponse invite à fournir une assertion négative, mais pragmatiquement, la réalité n'est-elle pas différente ? Professeur de français dans cette région, nous avons été confronté à un élève d'un lycée professionnel qui, en début d'année, a refusé de rédiger une courte présentation en disant « non sono capace » (« je ne suis pas capable »). Comment se fait-il qu'un apprenant, après un parcours de dix ans dans un système éducatif bilingue, se perçoive incapable de rédiger une série de courtes phrases ? Le plurilinguisme s'offre aujourd'hui comme une identité plurielle où les différentes langues vivent et cohabitent chez un individu avec leurs imperfections.

### ***L'ouverture de la chasse à l'erreur !***

Et si ces imperfections le dérangent (ou le démangent)... Si le plurilinguisme déséquilibré constituait un handicap... Mais un handicap pour qui ? Probablement pas pour l'être bilingue, mais certainement pour ces professeurs en VDA qui estiment que leurs élèves doivent savoir écrire dans un français normé et sans commettre d'erreurs. Sans pour autant justifier une telle position, nous considérons qu'elle s'insère dans une tradition liée à la variation diaphasique : « Le français, qui survalorise l'écrit, se situe à un pôle extrême parmi les langues de la littérature (...) » (Gadet, 2003 : 41).

La chasse à l'erreur commence donc... Les profs-chasseurs de français la traquent, sans relâche, depuis le premier jour d'école et ce, jusqu'au dernier... À l'oral, dès que l'élève s'exprime, feed-back immédiat de correction, même s'il n'a pas terminé sa phrase ! À l'écrit, la « chasse à l'horreur » est l'activité préférée de ces chasseurs après une production écrite ; elle consiste à ôter les proies des pièges tendus (le top 10 des erreurs) et de les donner comme repas de dégustation-corrrection à l'ensemble de la classe. Si vous avez de la chance, tout se fait dans l'anonymat. Si vous êtes moins fortuné, on se moque de vous toute l'année pour avoir écrit... Enfin, certains tiennent un journal de bord, une sorte de bêtisier qu'ils diffusent ensuite dans la «salle des profs», près de la machine à café, histoire de s'amuser un peu !

Est-ce cependant un exercice didactiquement efficace ? Quelle conséquence cette pénalisation continue risque-t-elle d'engendrer ? Est-ce que cela implique qu'il faille pourtant tout tolérer ? Nous avons eu l'occasion de nous confronter sur la question de l'erreur avec d'autres collègues professeurs de français. Nombreux sont ceux qui revendiquent une correction immédiate, surtout à l'oral, durant un format collectif de communication car l'erreur est une maladie contagieuse. Il suffit que l'un prononce une occurrence erronée pour que tous les autres l'attrapent et soient aussi contaminés ! Le seul remède est la correction immédiate et continue. Dans cette perspective, seuls les apprenants, qui ont une croyance élevée en leurs compétences ou une confiance en eux, participent activement en classe.

### ***Identité plurilingue et système d'évaluation***

L'insécurité linguistique est due à un parcours scolaire où différents facteurs négatifs (poids de la sanction, de l'apprentissage d'un français normé et d'une

volonté d'atteindre un bilinguisme parfait sans une pratique quotidienne de la langue, etc.) ont contribué à créer une situation dramatique pour l'élève. La recherche scientifique a certes démontré tout le versant positif du plurilinguisme, mais il s'agit peut-être maintenant d'en faire une application et une vulgarisation auprès de tous les enseignants afin qu'ils aident les apprenants dans cette prise de conscience de la richesse plurilingue (Profil Régional de la VDA, 2008 : 32).

Où se trouve donc cet espace intermédiaire où l'être bilingue pourrait s'épanouir ? N'y a-t-il pas une frontière qui permette à cette identité plurielle de s'exprimer tout en favorisant le processus d'apprentissage de la langue ? La solution à l'épanouissement réside peut-être dans un juste milieu, une certaine tolérance durant l'évaluation, donc dans un contexte particulier, lié à la variation diaphasique : interrogation orale spontanée *versus* interrogation orale préparée à la maison, devoir écrit sans dictionnaire (donc sans instrument de vérification autonome) *versus* devoir écrit avec dictionnaire. Ainsi, il s'agit d'instaurer un juste milieu de manière à laisser cet être bilingue s'exprimer sans se retrouver bloqué ou frustré. La pédagogie de l'erreur qui propose une tolérance permettrait sans doute une libre expression. En tant que professeur de français, nous ne corrigeons jamais les élèves lorsqu'ils entament une discussion formelle ou informelle avec nous et chacun est libre de s'exprimer dans la langue de son choix, c'est-à-dire en français ou en italien.

Cependant, lorsque nous fournissons un devoir à préparer à la maison (écrit comme oral), notre tolérance est de zéro dans la mesure où en début d'année, nous effectuons toujours une séquence d'apprentissage sur l'utilisation du dictionnaire bi- et monolingue. L'être bilingue doit alors à ce moment-là apprendre à détacher les deux systèmes linguistiques, même si des auteurs comme Anémone Geiger-Jaillet pensent que les interférences, qui font partie de l'interlangue de l'apprenant, ne doivent pas être considérées comme « des fautes à réprimer, mais comme la preuve d'un système langagier individuel qui se met en place dans la tête de l'apprenant » (Geiger-Jaillet, 2006 : 22). Nous partageons cette idée lorsqu'il s'agit d'un contexte d'apprentissage ou lorsque l'apprenant n'a pas le matériel nécessaire (le dictionnaire par exemple) pour accéder au mot. Mais, une préparation autonome est un moment privilégié où l'apprenant doit, en fonction de son niveau scolaire, prendre le temps de distinguer correctement les deux langues : « (...) le phénomène de l'interlangue, [est] un ensemble de règles que l'apprenant prend pour la norme jusqu'à ce qu'on le corrige ou lui explique (...) » (Geiger-Jaillet, 2006 : 15). Mais si après l'explication, la mise en application et la réélaboration, il continue à commettre cette même interférence, doit-on encore ne pas la considérer comme une erreur ? L'interlangue est une matière opaque qui requiert parfois une recherche de compréhension qui va au-delà même de la L1. Par exemple, les italophones qui sont également des valdôtains patoisants disent souvent « chercher de » à la place de « chercher à » puisque cette occurrence est doublement présente dans leur système linguistique : ce « point d'ancrage » (Castellotti, 2007 : 22) étant dû simplement à une construction similaire dans leur langue maternelle et dans leur dialecte. Il suffit de leur souligner le verbe et la préposition pour qu'ils effectuent eux-mêmes et immédiatement une auto-correction. Donc la règle a bien été assimilée, mais la spontanéité de la structure,

liée à une compétence plurilingue, engendre un ancrage de la préposition « de » et un hermétisme à une auto-correction au moment de la relecture. Cela ne relève donc plus de l'interlangue puisque la norme a été vue et comprise.

À l'oral, la reprise immédiate engendre certes une auto-correction, mais, durant un devoir écrit, l'enseignant ne peut intervenir sur l'ensemble des copies d'une classe. La correction doit-elle alors comptabiliser ce type d'erreur qui ne fait plus partie de l'interlangue, mais qui appartient à une compétence plurielle qui implique des ancrages autant positifs que négatifs ? Le processus de désancrage y est alors d'autant plus long et laborieux que le professeur doit s'armer non pas d'un fusil de chasse contre l'erreur, mais de patience et de nombreuses stratégies (pédagogie différenciée d'exercices à trou, contextualisation dans une production écrite qui invite à l'utilisation du lexique, etc.). Au travail sur l'interlangue s'ajoute généralement celui de l'alternance codique. En effet, l'apprenant est amené à utiliser souvent sa langue maternelle pour combler des lacunes lexicales. Là encore, la question de la correction se pose. Doit-on voir dans le code-switching, en classe de langue, l'expression de l'identité bilingue ou d'une incompétence ?

### ***Compétence plurilingue, didactique plurilingue. Évaluation plurilingue ?***

Véronique Castellotti met en évidence dans son ouvrage l'idée de « didactiser l'alternance (...) [qui] consiste à valoriser les stratégies qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue où les marques transcodiques ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir » (Castellotti, 2007 : 76), le but étant de construire à la fois une compétence plurilingue, mais aussi une identité bilingue. Cette théorie est certes intéressante et pragmatiquement applicable, mais elle demeure difficilement concevable durant l'interrogation écrite car notre système d'évaluation n'y est pas encore prêt. L'interlangue est certes considérée comme une phase transitoire, comme une « étape d'apprentissage » (Marquillò Larruy, 2004 : 56) au même titre que les différentes typologies d'erreurs (lexicales, orthographiques,...).

Mais que ce soient des marques transcodiques ou de l'alternance codique dont le but souvent est de ne pas perdre le fil de la communication, la polyphonie à l'écrit ne peut s'épanouir pleinement dans le système scolaire puisqu'elle perd son sens dans un contexte d'évaluation. L'imbrication de plusieurs voix à l'écrit peut relever uniquement d'un exercice de style joycien ou camillien, mais elle est difficilement concevable dans une production écrite. Dans une région institutionnellement bilingue, l'enseignant doit-il corriger ( et donc définir comme erreur) les apprenants alloglottes qui code-switchent à l'écrit ? L'autonomie du professeur en Italie autorise une certaine marge de liberté qui lui permet de sanctionner ou non le code-switching.

D'aucuns jugent l'alternance codique ou l'interlangue comme une incompétence. Pour notre part, nous ne sanctionnons que la morphosyntaxe ; si cette dernière relève de l'interlangue, nous la signalons afin que l'apprenant puisse s'auto-corriger, mais nous la considérons comme un italianisme non pénalisé. L'erreur n'est pas une maladie contagieuse qui contamine l'écrit, l'oral, les autres... Au

contraire, c'est par et grâce à elle que l'apprentissage individuel et collectif s'effectue. Le blocage, voire le refus de certains apprenants à s'investir dans le développement de leurs compétences en français, nous a amené à faire une réflexion méta-didactique et méta-évaluative. Dans la continuité de la pensée de Lüdi et Py, il faut chercher à valoriser le déséquilibre des compétences linguistiques des apprenants valdôtains afin d'instaurer une harmonie de l'identité bilingue. Les réflexions de Bernard Py sur la question de l'interlangue sont intéressantes d'un point de vue théorique et constituent un certain idéal auquel chaque professeur tente de croire.

En effet, Py affirme que l'interlangue ne peut se réduire à une « analyse des erreurs » car ce serait « manquer du même coup ce qu'il y a d'original et de créatif en elle » (Py, 2004 : 15). Nous nous reconnaissons dans cette remarque puisque nous sommes confronté quotidiennement à l'interlangue ; certaines structures nous font d'ailleurs sourire et nous signalons alors à nos apprenants la beauté de leur création. Mais la marque transcodique n'en demeure pas moins un apprentissage en devenir qui doit passer par une analyse de la structure et l'élaboration d'une stratégie afin d'arriver au processus acquisitionnel. Gajo (2001 : 192) lie d'ailleurs, quant à lui, le discours du code-switching à celui de la zone proximale de développement. Selon lui, si la micro-alternance intervient dans le discours alors que le savoir actuel de l'apprenant aurait pu l'éviter, l'alternance relève de la gratuité. En revanche, si elle se situe entre le « savoir actuel » et le « savoir virtuel », elle relève de l'acquisition. C'est à ce moment-là que le professeur doit intervenir pour remplir le rôle de *scaffolding* entre les deux savoirs.

### ***L'épanouissement de l'identité plurilingue dans la littéracie ?***

L'identité linguistique de la personne n'est pas une entité fixe, stable et innée, mais au contraire, elle est évolutive. La personne doit elle-même la construire par le biais de projets, désirés ou imposés par le système, qui la feront grandir. Mais certains apprenants grandissent mal puisqu'ils ont subi un système d'évaluation fortement pénalisant qui a empêché leur identité bilingue de s'épanouir. La production écrite requiert l'application d'une norme qui rejette totalement l'interlangue ou l'alternance codique alors que celle orale laisse une marge de liberté. Sachant qu'en VDA les apprenants n'ont pas l'occasion d'utiliser la langue au quotidien, ils ne peuvent vivre cette élasticité de la communication. La frustration en est alors d'autant plus grande et l'école se réduit à être « la caverne de la grammaire, de la réflexion sur le langage et de la correction » (Gajo, 2001 : 139). Le plaisir d'écrire et de pouvoir exprimer librement ses pensées disparaît alors complètement. Il demeure une image de la littéracie française encore trop fortement ancrée dans une survalorisation qui ne fait qu'engendrer une dévalorisation de la compétence bilingue, de la compétence plurielle remettant parallèlement en cause l'identité bilingue.

De nouveaux enjeux interviennent. Est-il possible de didactiser l'interlangue ou l'alternance codique dans la littéracie afin de valoriser la compétence plurilingue ? Comment le système d'évaluation peut-il s'adapter à cette nouvelle situation ? Mais, cette greffe qui aboutit à un texte hybride est-elle véritablement concevable entre les murs de l'école ?

## Notes

<sup>1</sup> Nous ne nous positionnons pas sur le débat « langue maternelle » versus « langue seconde » en VDA ; cette question peut faire l'objet d'une autre réflexion.

## Bibliographie

Beacco, J-C. 2005. *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Ed. Conseil de l'Europe.

Boyer, H. coord. 2007. *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit »*. Paris : L'Harmattan.

Cavalli, M. 2005. *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».

Develotte, C. Moore, D., Lesguillons, M. (textes réunis par), 2005. *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : Ed. École Normale supérieure Lettres et Sciences humaines,.

Castellotti, V. 2007. *La langue maternelle en classe étrangère*. Paris : Clé international, Coll. «Didactique des langues étrangères».

Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys, Coll. « L'essentiel français ».

Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».

Geiger-Jaillet, A. 2006. *Le Bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.

Lüdi, G. et B. Py. 2003. *Être bilingue*. Bern : Peter Lang, Coll. « Exploration. Recherches en sciences de l'éducation ».

Marquillò Larruy, M. 2004. *De l'interlangue à l'interaction : balises sur un itinéraire*. In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. coord. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier, Coll. «LAL».

Mochet, M-A., Barbot, M-J., Castellotti, V., Chiss, J-L., Moore, D. 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».

Moore, D. coord. 2007. *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, Coll. « Créatif Essais ».

Piccardo, E., 2005. « Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma ». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n°2-3, pp.75-92.

Piccardo, E. coord., 2006. « La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures et présentation du même numéro ». *Synergies Europe*, n°1, pp. 11-15.

Profil régional de la politique linguistique éducative, 2008. *Région Autonome Vallée d'Aoste. Italie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Py, B., 2004. *À propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs*. In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. coord. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier, Coll. «LAL».

Vasseur, M-T., 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».