

L'apprentissage du brouillon en classe de FLE pour une amélioration de l'écrit

The learning the draft in FLE class for an improvement of writing

✉ BELHACHI Ahmed¹

¹, belhachi@yahoo.com

✉ BENAMAR Rabéa²

² benam13aix@yahoo.fr

Université Aboubekr Belkaid, Tlemcen/ Algérie

Reçu le:10 /01/2021 Accepté le:15 /09 /2021 Publié le:25/09/2021



RÉSUMÉ

Les nouvelles réformes adoptées par le système éducatif algérien accordent une place prépondérante à l'écrit. Cependant, nos apprenants éprouvent beaucoup de « difficultés » en production écrite en français. Afin de remédier à cette situation problématique, nous proposons l'utilisation du brouillon comme outil didactique dans les séances consacrées à l'écrit afin d'aider les apprenants non seulement à entamer leurs écrits, mais aussi à les améliorer. Par ailleurs, l'analyse génétique de leurs productions écrites nous a permis de montrer l'acquisition de compétences langagières et textuelles grâce aux différentes opérations d'écriture recensées et des effets remarquables au niveau du texte.

Mots clés: brouillon, écrit, production écrite, opération d'écriture, révision.

ABSTRACT:

The new reforms adopted by the Algerian educational system give a prominent place to the written word. However, our learners are experiencing many "difficulties" in written production in French. In order to remedy this problematic situation, we propose the use of the draft as a didactic tool in writing sessions to help learners not only to begin their writing, but also to improve it. Moreover, genetic analysis of their writing has allowed us to show the acquisition of language and text skills through the writing operations identified and the effects noticed in the text.

Keywords: draft, written, written production, writing operation, revision.

¹ Auteur correspondant : BELHACHI Ahmed.

1. Introduction

La maîtrise de l'écriture demeure une des principales conditions d'insertion sociale des individus, elle représente un enjeu majeur qui figure au centre des préoccupations de l'école dont le rôle dans l'apprentissage et le développement des compétences de l'écrit est indiscutable. Une école qui se doit, donc, « *d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture* » (Bucheton, 2014, p5).

L'école algérienne ne déroge pas à la règle ; il est tout à fait naturel, dans la présente conjoncture, qu'elle tente de s'adapter aux circonstances dictées par la mondialisation, une adaptation qui a commencé par une réforme du système éducatif¹ en adoptant une tendance à s'ouvrir aux langues étrangères. Les compétences langagières sont au premier plan des réflexions des responsables. La maîtrise d'une langue notamment à l'écrit n'est plus un objectif utopique, mais un impératif dicté par l'évolution socio-économique.

Les élèves, à l'école algérienne, sont souvent appelés à produire différents types de texte, ce qui nécessite la mobilisation et le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Les recommandations officielles, les guides des professeurs, les manuels scolaires et les ouvrages pédagogiques et didactiques plaident pour la réhabilitation de l'écriture en tant que processus de construction : essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture. Les guides pédagogiques du manuel de troisième année secondaire (2003), par exemple, insistent sur la mise en œuvre d'ateliers d'écriture où le travail effectué du brouillon au texte final ne se réalise pas d'un seul geste, mais en séances soit successives, soit interrompues² ce qui favorise des retours sur le « déjà-écrit », faisant ainsi du premier jet un objet muable, évaluable, qui prépare au texte final.

Cependant, malgré ces recommandations, nombreux sont les élèves qui arrivent au lycée et ne savent pas vraiment faire un brouillon voire ils n'en voient même pas l'utilité. Ils pensent que faire un brouillon, c'est gaspiller du temps. D'après Yves Reuter (2002, p56), le brouillon est considéré comme un signe d'incompétence : les apprenants scripteurs ont tendance à l'associer à quelque chose de sale, d'illisible, bourré de taches et de ratures ; ce que Latifa Kadi nomme 'saliscrit'(2008). En effet, on peut dire, si le brouillon est souvent mésestimé du scripteur, il est également peu considéré par les enseignants.

Notre expérience, soutenue par des échanges informels avec de nombreux collègues, nous a aidés à formuler l'hypothèse suivante : quoi que les enseignants algériens sollicitent leurs élèves à faire un brouillon, ils n'attirent pas souvent leur attention sur son utilité. Faute de temps³, ils les conduisent parfois à se précipiter dans leur texte. D'autant plus que les brouillons ne sont pas pris en considération par de nombreux enseignants lors de l'évaluation des écrits de leurs élèves, ils ne sont pas destinés à être corrigés dans la mesure où, pour l'institution scolaire, seul le produit final est mis en valeur et devrait être évalué.

Dominique Bucheton (2014) estime que les enseignants sont dans l'obligation d'adopter de nouveaux gestes professionnels afin d'aider tous les élèves de la classe à progresser et les accompagner des premiers apprentissages jusqu'à l'entrée à l'université.

Il est donc fondamental de promouvoir l'utilisation et l'utilité du brouillon dans le processus d'écriture en classe de FLE en vue d'amener les apprenants scripteurs à rédiger plusieurs jets permettant d'aboutir à un texte final de qualité. L'utilisation efficace du brouillon devrait aider les scripteurs à affaiblir la charge cognitive impliquée par l'acte scriptural, comme l'explique Marie-Claire Penloup qui estime que « *faire un brouillon permet de ne pas affronter toutes les difficultés à la fois en hiérarchisant les tâches, en négligeant délibérément, dans un*

premier temps, les problèmes de surface» (1994, p30). Désormais, il est primordial de légitimer la place et l'utilité de l'activité de réécriture au regard des apprenants scripteurs par l'utilisation judicieuse et efficace du brouillon comme outil didactique incontournable dans le cursus d'enseignement/apprentissage de l'écrit.

2. Contexte et problématique:

Les élèves en classe de FLE éprouvent beaucoup de difficultés notamment au niveau de l'écrit où ils demeurent réticents à s'engager dans leurs productions écrites ; comportement sans cesse signalé dans nos classes.

Durant l'exercice de nos fonctions d'enseignant de langue française, nous avons constaté qu'une bonne partie de nos élèves remettent leurs copies d'examen sans rédiger la production de l'écrit⁴.

Notre questionnement de recherche est double:

Les élèves qui apprennent à utiliser le brouillon à bon escient seraient-ils capables de produire des textes? L'utilisation efficace du brouillon comme outil didactique aiderait-elle l'apprenant scripteur à entamer son écriture, à l'améliorer et à la perfectionner ?

L'utilisation judicieuse et efficace du brouillon dans les séances de production écrite :

- désacraliserait le texte et contribuerait, d'une part, à l'abandon de toute opinion dépréciative, d'autre part, au développement des attitudes (aptitudes) positives vis-à-vis de l'écrit.
- pourrait être une entrée à l'écriture facilitant non seulement l'entame de l'écrit mais aussi l'amélioration et l'achèvement du texte produit.

3. Ecrit scolaire :

Le domaine de l'écriture, qui demeure par excellence le lieu le plus adéquat où l'apprenant pourrait (devrait) réinvestir ces acquis, est :

Un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité. (Halté, 1989a : 8).

Cependant, l'activité rédactionnelle est une activité complexe (Fayol et Gombert, 1987) et multidimensionnelle qui nécessite « *une activité de gestion des contraintes* » (Plane, 2006, p.33). Une complexité très difficile à gérer par les élèves qui ont du mal à vaincre « *l'angoisse de la page blanche, la peur de faire une simple lettre, les réticences, affichées ou non, à remettre un travail écrit, [...]* » (Chiss et David, 1991)

Afin de remédier à cette situation problématique, nous avons envisagé d'apprendre aux élèves de notre classe, comment utiliser à bon escient un brouillon lors des séances de production de l'écrit.

Voici comment nous avons mené les séances consacrées à l'écriture :

- Les élèves ont bénéficié, tout au long de l'expérimentation⁵, d'un apprentissage du brouillon.
- Ils ont appris des techniques d'utilisation du brouillon tout en distinguant entre un brouillon linéaire et un brouillon instrumental.⁶
- Ils ont travaillé sur des brouillons d'écrivains ce qui les a permis de remettre en question la notion, à laquelle ils adhéraient fortement, à savoir la sacralité du texte qui demeurait pour eux le fuit du don céleste.

- Ils ont eu l'opportunité, lors de chaque séance d'écriture, de reprendre leurs productions qui deviendraient, ipso facto, des brouillons pour des textes postérieurs.

Les écrits produits de l'état initial à l'état final sont transcrits⁷ et analysés quantitativement et qualitativement. Le courant article, nous le consacrons au volet qualitatif afin de montrer l'acquisition de compétences langagières et textuelles à travers les différentes opérations⁸ d'écriture opérées par les scripteurs.

4. Le brouillon un outil didactique prometteur

À l'école, on considère souvent les brouillons comme des objets discrets, éphémères et substituables : « *Ce sont des feuilles volantes, parfois des cahiers aux feuilles plus ou moins arrachées, des cahiers où l'élève mélange toutes les disciplines.* » (Penloup, 1994, p. 75). Pour les lycéens, l'utilité du brouillon est paradoxalement mieux perçue notamment pour le travail rédactionnel, comme le montre Latifa Kadi :

L'utilité du brouillon semble faire l'unanimité chez les étudiants interrogés qui n'hésitent pas dans leurs réponses à une question ouverte et à l'association de mots à attribuer à l'objet toutes les vertus, toutes les fonctions

Latifa Kadi, (2008, p. 129).

Le brouillon demeure un objet valorisé qui tient une grande place dans la genèse du travail. Il est perçu comme une étape transitoire, un lieu où s'ébauchent les idées, un espace où se construit progressivement un texte, où le scripteur élabore, améliore, et soigne son écrit.

Dans un brouillon, toute trace est tolérée, le scripteur peut s'exprimer dans une autre langue, transgresser les règles du bon usage, ne pas respecter la linéarité de l'écriture, raturer, dessiner, abrégé les mots. En revanche, ces traces sont moins l'indice d'une incompétence que celui de lenteur et de la réflexivité de l'acte d'écrire comme l'explique Marie-Claire Penloup (1994, p : 30).

4.1. Quelle place pour quel usage du brouillon au secondaire:

L'examen des programmes officiels et des nouveaux documents d'accompagnement destinés aux enseignants de l'enseignement secondaire permet de mesurer l'importance accordée à la rédaction du premier jet et aux activités de révision et de réécriture. Ainsi, dès la première année secondaire, les concepteurs des programmes avancent qu' :

Au moment de rentrer dans un apprentissage le professeur, [...], donnera un sujet aux apprenants qui produiront un premier jet [...]. Ce premier jet sera constamment retravaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale

(MEN, 2005, p. 20.)

Cependant, la réalité est toute autre ; nous constatons une absence totale d'activités pour la rédaction au brouillon, d'un premier jet ou plan en vue de l'écrit à venir. Toutes les situations d'écriture incitent les élèves à compléter ou à introduire des parties dans un texte. Les documents mis à la disposition des enseignants évoquent le travail au brouillon comme premier jet qui sera inlassablement revisité, relu et retravaillé par les apprenants et bien sûr corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale.

Par ailleurs, nous remarquons aussi l'absence totale des sujets ou des consignes en corrélation avec les nouvelles recommandations. Devant des consignes telles que « rédigez,

écrivez, réfutez...etc. » (Le manuel de français de troisième année secondaire, 2009, p. 89-103-106), nous pouvons imaginer le désarroi d'un élève incapable de décrocher du sens de la consigne pour mettre en œuvre des pratiques des écrits intermédiaires, il importe, désormais, de dédramatiser les difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants, qui ne savent pas ce qu'ils doivent écrire ou comment procéder, en leur proposant des moyens pour se lancer dans la tâche de l'écriture.

En fait, c'est ce que nous avons tenté de faire dans le cadre de notre expérimentation ; nous enseignons à nos apprenants d'utiliser le brouillon à bon escient lors de chaque séance de production écrite, de s'en servir, non seulement, comme une porte d'entrée vers la rédaction mais aussi comme un tremplin pour l'achèvement et l'amélioration du produit final.

4.2. L'écrit : de l'état⁹ premier à l'état final

Au départ, notre premier souci était d'amener principalement nos apprenants à s'engager dans leur acte d'écriture sans trop se focaliser sur la qualité des écrits produits. Les résultats obtenus ont révélé un réel désir, de la part des apprenants, d'amélioration et de conformité aux normes.

En effet nous nous sommes contentés de l'analyse qualitative des copies de trois élèves¹⁰ de niveaux différents¹¹. Les écrits qu'ils ont produits, nous ont permis d'identifier les traces d'acquisition de compétences langagières et textuelles grâce aux différentes opérations d'écriture recensées et des effets remarquables au niveau du texte, que nous avons analysés en suivant la méthodologie de la critique génétique.

Ainsi, nous les avons réparties sur cinq axes : à savoir : orthographe, construction de référence, structure verbale, stabilisation énonciative et expansion et enrichissement textuel.

- **Orthographe** : les retours modificatifs effectués particulièrement lors des séances de réécriture ont permis aux apprenants d'opérer des corrections au niveau :

- Grammatical :

Copie de K.B:

- Etat1 : «**arrivée** à Tlemcen, nous... »
- Etat2«... **arrivés** à Tlemcen, nous... »

Copie de M.A:

- Etat1 : «...plein de **monument historique** ... »
- Etat2 : « ... plein de **monuments historiques** ... »

Lors de la révision de leurs écrits, les jeunes scripteurs ont pu identifier des erreurs relevant des différentes catégories (Nina Catach, 1980) notamment d'ordre grammatical. Les exemples ci-dessus montrent des erreurs à dominante morphogrammique grammaticale dues à une confusion du nombre qu'ils ont corrigées en ajoutant la marque du pluriel.

- Lexical : relatif au remplacement des formes orthographiques fautives par les formes correctes, comme nous pouvons le constater dans les exemples ci-après :

Copie de M.A :

- Etat1: «...une belle **plase**... »
- Etat2: « ... une belle **place** ... »

Copie de A.H:

- Etat1 : «...le premier départ **vert** Mansourah ... »
- Etat2 : « ... le premier départ était **vers** Mansourah ... »

Par ailleurs, la relecture des écrits initiaux a permis aux apprenants de localiser des erreurs à dominante morphogrammique lexicale concernant la forme orthographique des mots. Les exemples su-cités montrent deux erreurs ; la première à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique, la seconde est à dominante logogrammique due à une confusion d'homophones lexicaux que les apprenants ont corrigées obtenant ainsi la forme correcte.

- **Construction de référence** : nous nous limitons aux constructions syntaxiques notamment sur l'axe syntagmatique

Copie de K.B:

- Etat1 : «...C'est une **magique grotte** ... »
- Etat2 : «...C'est une **grotte magique** ... »

K.B a procédé au déplacement de l'épithète « magique » qui était placée avant le nom qu'elle qualifie « grotte » pour la placer après optant ainsi pour la forme la plus correcte.

Copie de M.A:

- Etat1 : «...on trouve une **source naturelle d'eau**... »
- Etat2 : « ... on trouve une **source d'eau naturelle**... »

M.A, en déplaçant l'adjectif épithète « naturelle » pour la placer après « eau » laisse entendre chez le lecteur que c'est l'eau qui est naturelle et non la source.

- **Structure verbale** : les retours correctifs opérés par les apprenants leur ont permis de vérifier la morphologie du verbe :

Copie de M.A :

- Etat1 : «...nous **sommes visités** une belle place ... »
- Etat2 : « ... nous **avons visité** une belle place ... »

En révisant son écrit, M.A se rend compte que le verbe « visiter » se conjugue avec l'auxiliaire avoir, alors elle procède à la substitution nécessaire.

Copie de A.H Récit de voyage :

- Etat1 : «...une belle place qui **s'appelle** ... »
- Etat2 : « ... une belle place qui **s'appelle** ... »

Là aussi, suite à une lecture de son écrit, l'apprenant scripteur se rappelle que dans ce cas le verbe « appeler » est conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier, alors « appelle » est la forme correcte à adopter.

- **Stabilisation énonciative** : les apprenants tentent d'adopter une position énonciative voire une *instance narrative* pour leur récit. (Chabanne & Bucheton, 2002 : 5) ; ils en construisent un monde référentiel :

Copie de K.B:

- Etat1 : «...arrivée à Tlemcen ... »
- Etat2 : «...**Après une longue route pleine de joie, nous sommes** arrivés à Tlemcen ... »

K.B a procédé à l'ajout d'expressions qui font appel à la situation d'énonciation et qui constituent en somme la trace de l'énonciation, il s'agit de deux déictiques ; le premier renvoi à un élément constitutif de la situation d'énonciation : le temps «**Après une longue route pleine de joie** » témoignant de la volonté de l'apprenant scripteur de présenter un cadre spatio-temporel précis. Le second renvoi à un acteur : le locuteur « **nous** ».

Copie de M.A:

- Etat1 : «...yemma Gouraya et elle représente d'un montagne ... »
- Etat2 : «...Yemma Gouraya **qui situé au sommet d'une montagne...** »

Voulant renforcer le balisage du récit, M.A a introduit la relative «**qui situé au sommet d'une montagne** » donnant ainsi plus de détails aux lecteurs.

- **Expansion et enrichissement textuel** : Le volume des textes produits a considérablement augmenté, à travers le temps, grâce, notamment, à une description « motivée¹² » qui s'amplifie en ajouts¹³ multiples qui furent considérablement bénéfiques puisqu'ils permettent de relancer la dynamique du texte et, par conséquent, son enrichissement.

Copie de K.B:

- Etat1 : «arrivé à Tlemcen. Tout d'abord, nous avons visité la grotte de Beni Add. C'est une magique grotte. A l'intérieur on trouve une source naturelle d'eau. »
- Etat2 : «...arrivés à Tlemcen **qui est considérée comme une destination touristique algérienne**. D'abord, nous avons visité la grotte de Beni Add. C'est une **grotte magique où** on trouve une source **d'eau naturelle, Elle forme un merveilleux univers.** ... »

Copie de M.A:

- Etat1 : «...yemma Gouraya et elle représente d'un montagne »
- Etat2 : «...Yemma Gouraya **qui est situé au sommet d'une** montagne.»

Copie de K.B:

- Etat1 : «...Mansourah qui est pleine de monuments historiques... »
- Etat2 : «...Mansourah qui **m'a surprise de ses paysages, elle était** pleine de monuments historiques... »

Les apprenants scripteurs ont procédé à l'ajout de passages descriptifs, commentatifs et d'adjectifs afin de donner au lecteur plus d'informations sur les lieux visités. Cela a considérablement contribué à l'enrichissement des écrits produits.

Les résultats obtenus sont très significatifs, ils sont le signe d'une considérable progression notamment au niveau qualitatif. Ainsi, nous pouvons dire que l'impact de l'utilisation 'guidée' du brouillon, permettant aux jeunes scripteurs de prendre de la distance par rapport à leurs écrits, ne se limitait pas au niveau local concernant l'identification et la correction des erreurs mais il le dépasse pour impacter le niveau global débouchant sur des écrits plus cohérents et plus riches.

5. Conclusion:

Nous nous sommes interrogés, dans cette étude, sur l'apport que peut apporter le brouillon utilisé comme outil didactique à la banalisation de l'acte de l'écriture à l'intérieur de la classe de français langue étrangère en Algérie. Nous avons supposé que l'utilisation efficace du brouillon lors des séances de production écrite faciliterait aux apprenants non seulement l'entame de la tâche d'écriture mais aussi l'amélioration, la perfection et l'achèvement de leurs produits écrits. L'étude d'un corpus constitué des copies de production écrite de 38 apprenants scripteurs nous permet de confirmer les hypothèses que nous avons avancées. Ainsi, nous pouvons dire qu'apprendre à utiliser efficacement le brouillon amène nos apprenants à abjurer l'ensemble de jugements et de tendances négatifs qui les poussaient à développer des attitudes de déni et de rejet de produire. En effet, le brouillon se présente davantage comme une source d'action pour l'apprenant scripteur

plutôt qu'un simple document intervenant avant la mise en forme définitive du produit final. Autrement dit, il laisse supposer la mise en place de comportements particuliers par le scripteur tant par le recours à cet écrit que par son utilisation. Nous pouvons alors considérer le brouillon comme un acte mené par le scripteur et plus précisément un acte source d'implication et d'engagement.

Marges :

¹ La réforme entreprise à partir de 2001

² Par d'autres séances telles que celles de compréhension de l'écrit.

³ Etant limités par le programme imposé par la tutelle, les professeurs sont dans l'obligation de le suivre à la lettre.

⁴ En effet, les élèves répondent aux questions de compréhension mais ne font pas de production écrite.

⁵ Qui s'est déroulée toute l'année, du premier au dernier trimestre.

⁶ Le brouillon instrumental se distingue du brouillon linéaire par ses « structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication » Alcorta (2001, p. 98)

⁷ Selon la méthodologie de la génétique textuelle.

⁸ Les quatre opérations d'écriture empruntées à la critique génétique à savoir ajout, suppression, remplacement et déplacement (Fabre, 1990)

⁹ Nous nous référons à la définition d'Antoinette WEBER-CAFLISH pour qui on ne peut parler d'état que s'il y a une « modification d'ensemble, apportée de façon cohérente, entraînant une refonte du texte sans altérer son identité (...) c'est l'image de l'œuvre que le nouvel état modifie dans l'esprit du lecteur » (WEBER-CAFLISH Antoinette, 1988).

¹⁰ Faute d'espace dans le présent article, nous nous sommes contentés de trois élèves seulement; élèves signalés par les initiales de leurs nom et prénom.

¹¹ Nous nous sommes basés sur les appréciations du professeur chargé de la matière de français pour répartir notre public en trois niveaux différents : bon, moyen et faible niveau en production de l'écrit.

¹² Surtout par le désir de se conformer à la consigne d'écriture puisqu'il s'agit de la production d'un récit de voyage.

¹³ La génétique textuelle définit l'ajout comme une « expansion syntaxique et sémantique par insertion de mots, syntagme ou phrase supplémentaires » (Grésillon, 1994, p. 116).

Liste Bibliographique:

Livres :

- Barré-de Miniac, C. (2017), Éclairages théoriques. In Guernier Marie-Cécile et al. (dir.), Ces lycéens en difficulté avec l'écriture, UGA Éditions, Grenoble ;
- Bucheton, D. (2014), Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée, Retz, Paris ;
- FABRE, C. (1990), Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Ceditel, Grenoble.
- Grésillon, A. (1994). Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes, PUF , Paris ;
- Ministère de l'Éducation Nationale Algérienne (2005), Document d'accompagnement du programme de troisième année secondaire ;
- Penloup, M.-Cl. (1994), La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon, MAFPEN, Rouen ;
- Plane, S. (2006), Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D, Colin (Eds.), Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain
- Reuter, Y. (2002), Enseigner et apprendre à écrire, ESF, Paris ;
- WEBER-CAFLISH, A. (1988), États et versions. La retouche. La reprise et la refonte dans l'œuvre de Claudel", Cahiers de textologie n° 2.Problèmes de l'édition critique, Minard, Paris;
-

Article de journal :

- ALCORTA, M. (2001), Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, p. 95-103, 137,
- Barré-de Miniac, C. (2002), Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, *Pratiques*, p. 39-62, n° 113/114,
- Chis, J, L, David. J. (1991), Penser l'écrit, *Le français aujourd'hui*, p.7-20, 93 ;
- Halte, J.F. (1989 a), Savoir écrire-savoir faire, *pratiques*, p.3-28, 61, 8 ;
- Kadi, L. (2008), Le brouillon scolaire, ce "saliscrit", *Synergies Algérie*, p. 129, n°2 ;
- Lüdi, G, & Py, B. (2003), *Etre bilingue*, revue Berne. Francforts. Main and New York: Lang ;