

Hasti NOGHRECHI
Université de Neuchâtel

Plurilinguisme en classe d'alphabétisation : le cas des apprenants allophones adultes

Article reçu le 15.09.2018 / Modifié le 30.12.2018 / Accepté le 31.12.2018

Résumé

Le présent article veut explorer des pistes pour la littéracie plurilingue en classe de FLE pour des apprenants adultes de niveau A1.1. Partant du constat de la présentation lacunaire du plurilinguisme dans les moyens d'enseignement du FLE en général et ceux destinés aux individus en situation d'illettrisme en particulier, cette étude tentera, par le recours aux outils de la linguistique de corpus, de démontrer l'intérêt d'aborder le plurilinguisme en classe. Les solutions pratiques proposées ont pour objectif d'aider les apprenants à faire des liens entre leur langue première et le français.

Mots-clés : littéracie ; plurilinguisme ; linguistique de corpus, adulte allophone

Plurilinguism in literacy class : the case of adult allophone learners

Abstract

This article aims to explore ways for plurilingual literacy in FFL class for A1.1 level adult learners. Starting from the observation of the incomplete presentation of plurilingualism in the teaching methods of FFL in general and those intended for individuals with illiteracy in particular, this study will attempt, by using the tools of corpus linguistics, to demonstrate interest in using plurilingualism in the classroom. The practical solutions proposed are intended to help learners make connections between their first language and French.

Keywords : literacy; plurilingualism; corpus linguistics, adult allophone

Pour citer cet article :

NOGHRECHI Hasti (2018). Plurilinguisme en classe d'alphabétisation : le cas des apprenants allophones adultes. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 137-151. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Noghrechi.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

Introduction

Bien que de nombreuses recherches (voir notamment Moore, 1997, Moore, 2006 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 ; Bigot, Bretegnier et Vasseur, 2013 ; Lüdi et Py, 2013 ; De Pietro et Rispaïl, 2014) s'intéressent à l'enseignement plurilingue dans une classe de langue, on constate cependant que l'application de ces activités sur le terrain reste toujours restreinte. Dans les représentations de certains formateurs et apprenants, « la référence à la langue première est [...] le plus souvent considérée comme essentiellement négative » (Castellotti, 2001, p. 34). Or, plusieurs études illustrent que l'usage de la L1 est de nature à faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

Pour le démontrer, le présent article se donne pour objectif d'explorer des pistes pour la littéracie plurilingue en classe de FLE par le recours aux outils de la linguistique de corpus. Les activités proposées ciblent les apprenants adultes de niveau A1.1 en compétences orales et qui sont en situation d'illettrisme. Dans cette étude, je m'intéresse particulièrement aux individus demandant l'asile en Suisse. Sachant que l'Érythrée, la Syrie et l'Afghanistan sont les trois premiers pays de provenance de ces personnes (SEM, 2017)¹, je consulte des corpus parallèles en français et dans les langues de ces pays : tigrina, arabe et dari (persan). Cela valorise le plurilinguisme des apprenants et leur permet de découvrir les liens entre ces langues.

1. Questions de définition

Dans un premier temps, il est nécessaire de cerner en quelques mots la notion de la littéracie, pour délimiter les enjeux terminologiques dans cette étude. De manière générale, on trouve deux types de difficultés autour de cette notion. D'abord, comme Reuter (2003) le remarque, ce terme largement employé, depuis vingt ans, dans la littérature scientifique francophone n'a pas été défini dans un grand nombre de recherches ; ce qui laisse la place à plusieurs interprétations possibles. D'autre part, plusieurs études (notamment Barré-de Miniac, 2002 ; Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004 ; Vanhulle, 2004 ; Vanhulle et Schillings, 2005) ont souligné l'aspect polysémique de cette notion et le fait qu'elle possède un sens très large, ce qui la rend difficilement opératoire (Hébert et Lafontaine, 2010).

Parmi différentes définitions proposées, cette étude fait référence à celle de Jaffré (2010), pour qui la littéracie « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (p. 31). Ces activités ont pour but d'« apprendre [à l'individu] à agir efficacement dans les différentes situations [...] où il est possible de parler de lecture » (J. Fijalkow et E. Fijalkow, 2010, pp. 58-59).

¹ Secrétariat d'État aux migrations <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home.html>

Des formes variées de la littéracie ont été citées dans les recherches récentes (voir notamment Chiss, 2008 ; Dagenais, 2012 ; Patrick et Budach, 2012 ; Leopoldoff et Abey Daghe, 2018), parmi lesquelles les pratiques de littéracie plurilingue m'intéressent particulièrement dans le contexte de cette étude. Cette notion avec ses différentes appellations (« multilingual literacies » (Martin-Jones et Jones, 2000) ; « répertoires plurilittératiés » (Moore, 2006) ; « littératies plurilingues » (Dagenais et Moore, 2008)) indique que « plusieurs langues et formes scripturales caractérisent la communication et peuvent être mobilisées en fonction des exigences du contexte » (Dagenais, 2012, p. 14).

2. Plurilinguisme dans les moyens d'enseignement

Cette partie a pour objectif d'étudier comment et dans quelle mesure les pratiques plurilingues sont intégrées dans les ouvrages de référence et les moyens d'enseignement des langues (étrangères et/ou premières).

2.1. Ouvrages de référence

Si le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) place les aspects plurilingues et pluriculturels de l'enseignement des langues au cœur de ses discussions, il continue de traiter « la pluralité des langues comme une juxtaposition de langues et la compétence plurilingue comme la somme de compétences dans chacune des langues considérées » (Candelier et De Pietro, 2014, p. 6).

Le cinquième chapitre de cet ouvrage détaille les compétences nécessaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il met l'accent sur les compétences interculturelles et encourage les apprenants à établir des liens entre leur culture d'origine et la culture de la langue qu'ils apprennent². Cependant, en ce qui concerne les connaissances linguistiques, le cadre en adoptant une attitude monolingue, liste les compétences³ à développer dans la langue cible sans s'intéresser aux compétences déjà acquises des apprenants dans les autres langues.

² La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83).

³ « compétence lexicale », « compétence grammaticale », « compétence sémantique », « compétence phonologique » et « compétence orthographique » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87).

Le *Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (Candelier *et al.*, 2012) et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.* 2010) comblent cette lacune en proposant de construire des liens entre les langues de telle sorte qu'elles puissent interagir entre elles. On trouve entre autres dans le « descripteur des compétences » du CARAP une rubrique consacrée aux connaissances plurilingues, intitulée « *pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme* : Avoir des connaissances sur °la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme° » qui dresse une liste des connaissances plurilingues que les apprenants doivent posséder, comme « savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde », « savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture » (Candelier *et al.*, 2012, p. 4).

2.2. Les moyens d'enseignement

Bien que le CECRL s'intéresse, au moins en théorie, au plurilinguisme, le manque d'intérêt porté à ce sujet peut être constaté dans les moyens d'enseignement des langues. Les approches EOLE (*Education et ouverture aux langues à l'école*) (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et De Pietro, 2003), font partie des rares exemples qui tiennent le pari d'amener les activités plurilingues dans une salle de classe. Ce moyen d'enseignement s'adresse aux enfants jusqu'à la 6^{ème} année de la scolarisation obligatoire en Suisse romande. Il se fixe des objectifs tels que la valorisation des langues parlées à l'école et la sensibilisation des enfants à la diversité des langues :

Il importe donc de faire comprendre cette diversité [des langues], de faire voir ces autres langues et de montrer aux élèves qui les parlent que l'école s'intéresse à ce que *eux* connaissent. Faire cela, c'est permettre, à tous les élèves, de s'accepter et de se construire une identité sociale dans laquelle la ou les langue(s) qu'ils parlent occupe(nt) une place importante (Perregaux *et al.* 2003, p.18).

Le présent article, comme les approches EOLE, tâchera de mettre en lien, autant que possible, les langues les plus fréquemment parlées en classe et le français. On met donc en avant l'usage des L1 des apprenants en enseignement du français, car comme le montrent plusieurs études (notamment Candelier et De Pietro, 2014 ; De Keyser, 1999 ; Troncy, 2014), il faut se baser sur les connaissances des apprenants déjà acquises pour leur en enseigner de nouvelles. Sachant que le formateur ne parle pas forcément toutes ces langues, les apprenants peuvent l'aider dans le déroulement des activités, ce qui peut contribuer à changer le statut de ce public d'apprentis lecteurs en apprenants experts.

3. Mise en pratique

Pour concrétiser les idées développées plus haut, cette partie du travail se donne pour objectif de proposer quelques pistes pour une littéracie plurilingue.

3.1. Contexte de la recherche

Cette étude se déroule dans le cadre des cours intensifs d'alphabétisation pour les adultes demandant l'asile en Suisse. Les pays de provenance de la plupart des apprenants sont l'Érythrée, la Syrie, l'Afghanistan et l'Irak et par conséquent tigrina, arabe et dari (persan) sont les trois langues les plus parlées en classe.

En ce qui concerne les compétences orales (compréhension et production), le niveau varie entre A1.1 et A1 pour la majorité de la classe et les compétences écrites ne sont pas encore acquises, alors apprendre à lire et écrire est le but des activités qui vont suivre.

En suivant J. Fijalkow et E. Fijalkow (2010), pour cette étude « lire, c'est comprendre et attribuer du sens à l'écrit » (p.89). Contrairement aux idées reçues, la lecture n'est pas un simple acte de décodage. Pour lire, il faut attribuer un sens à cette activité, comprendre le discours écrit et pouvoir identifier les mots, faire le lien entre les chaînes orale et écrite.

Les moyens d'enseignement de la lecture aux adultes allophones s'intéressent souvent seulement à la reconnaissance des lettres et à leur écriture. Mais comme Van Grunderbeeck l'explique,

L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un bloc de lettres oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre) (Van Grunderbeeck 2001, p. 23).

Il ne faut donc pas faire cette erreur de croire que l'apprentissage de la lecture est facile (De Keyser, 1999, p. 6). La difficulté de cet acte augmente encore pour les apprenants allophones débutants, car ils doivent apprendre à lire et écrire dans une langue qu'ils ne parlent pas (Chatry-Komarek, 2005, p.50). Une des solutions pour les aider est d'augmenter leurs lexiques mentaux. Pour y avoir accès, il existe deux voies : la voie indirecte d'ordre phonologique, où l'apprenant assemble les syllabes pour lire des mots, et la voie directe d'ordre orthographique où l'apprenant, sans médiation orale,

reconnait les mots grâce aux images mentales stockées dans sa mémoire. Un lecteur chevronné emploie les deux voies simultanément (Van Grunderbeek, 200, p. 28).

Dans les activités proposées, l'apprentissage se fait d'abord grâce à la voie directe ; ensuite les apprenants découvrent par eux-mêmes les liens entre les chaînes écrite et orale. Cela donne un sens à l'activité de lecture, car il aide les apprenants à être autonomes le plus rapidement possible.

L'apprentissage de la lecture selon Frith (1985) se fait en trois étapes : logographique, alphabétique et enfin orthographique. Dans la première, l'individu sera en mesure de reconnaître son prénom ou des noms de marques. Dans la deuxième étape, il découvre les morphèmes et les graphèmes, mais il ne sait pas forcément écrire les mots correctement ; souvent il transcrit tout simplement les phonèmes sans se soucier des règles d'orthographe. Dans la dernière étape, il commence à prendre conscience de l'orthographe et son lexique orthographique se constitue, il a des formes écrites de mots déjà stockées en mémoire.

Les activités qui suivent respecteront ces trois étapes d'apprentissage de la lecture. À la fin de chaque activité, les apprenants seront capables de lire, comprendre et écrire le lexique qui leur a été présenté.

3.2. Le déroulement des activités

3.2.1. Reconnaître des noms propres humains

Durant les premières séances, les apprenants se familiarisent avec la transcription en alphabet latin de leur(s) nom(s) et leur(s) prénom(s), ainsi que ceux de leurs camarades. Il ne s'agit pas encore de la lecture, mais de la reconnaissance d'un nombre restreint de noms propres (étape 1 selon Frith 1985). La mémoire visuelle est activée durant cette série d'exercices. Il faut préciser que toutes les consignes seront données oralement et accompagnées de gestes et/ou d'images pour faciliter la compréhension.

Dans un premier temps, le formateur avec l'aide de la liste de présence de sa classe écrit les prénoms au tableau⁴. Ensuite, il demande aux apprenants : « Comment écrit-on votre prénom ? Trouvez-le sur le tableau ». Ils réfléchissent d'abord seuls pour le trouver. En cas de difficultés, il est possible de les lire à haute voix.

⁴ Pour être plus claire, j'utilise les prénoms des apprenants d'une des classes où j'ai pratiqué cette activité : Aboubacar (arabe), Ahmad (dari), Aminullah (dari), Dahabo (tigrinia), Ghirmay (tigrinia), Hamrin (arabe), Jebril (tigrinia), Kibrom (tigrinia) Mohammed (arabe) Morteza (dari), Tomas (tigrinia) et Yahya (arabe).

Quand tout le monde a réussi cette partie de l'exercice, on leur demande d'écrire au tableau leur prénom dans leur L1 à côté de sa transcription en alphabet latin. Ceux qui rencontrent des difficultés peuvent se faire aider par leurs camarades. À chaque fois, ils lisent leur prénom. Ensuite, en groupe, ils écrivent les prénoms d'autres apprenants dans leur langue. Les apprenants et le formateur ensemble font, sur ordinateur, un tableau qui contient les prénoms dans leur langue d'origine ainsi que sa transcription en alphabet latin et dans les autres alphabets qui existent en classe.

Ensuite, les apprenants reçoivent ce tableau ainsi que des feuilles avec les prénoms de leur classe transcrits en alphabet latin avec des lettres en pointillés. Ils réécrivent sur ces lettres et lisent les mots avec l'aide du tableau si nécessaire. À la fin de cet exercice, ils devraient être capables d'écrire correctement leur prénom en alphabet latin et de reconnaître les prénoms des autres.

Votre prénom					
<u>Soulignez</u> les prénoms de votre classe.					
Ahmad	Mortaza	pomme	voiture	Jébril	
Mohammed	femme	Tharzine	Aline	orange	
<u>Soulignez</u> des lettres en majuscules.					
Exemple : <u>A</u> (Ahmad)					
.....					
.....					
Trouvez les minuscules des lettres.					
Exemple : <u>A</u> (Ahmad) → a (Mort <u>aza</u>)					
M (Mortaza) →		T (Tharzine) →			

Dans cet exercice, les apprenants seront également sensibilisés au fait qu'en français, les lettres peuvent être écrites en majuscules ou en minuscules et que cela est porteur de sens.

Pour la deuxième série d'exercices sur les noms propres humains, j'ai cherché les prénoms de ma classe dans leur langue d'origine ainsi que sa transcription en alphabet latin dans Google.

Soulignez les prénoms de vos camarades dans les phrases.	
→ →	
Exemple : Jebril/ጃብሪል	
→	
Écouter et télécharger le Coran récité par <u>Jebril</u> .	
→	
ሺህ ሁሉን ጃብሪል በወሎ አካባቢ በአፈታሪክ በስፋት የሚታወቁ ሺህ ናቸው. (ጃብሪል).	
→ ←	
Mohammad / محمد	
→	

La cohabitation entre Marie-France et <i>Mohammad</i> a duré dix mois.	← الشناوی محمد غیاب تأکد
→ ← Morteza / مرتضی	
→ Morteza Pouraliganji est un footballeur international iranien.	← مرتضی نی‌داوود از نوازندگان برجسته ایرانی بود.

Cet exercice introduit l'approche plurielle dans la classe ; les apprenants se familiarisent avec différents systèmes d'écriture. D'abord, les flèches les aident à comprendre que le sens d'écriture peut être différent d'une langue à l'autre. Puis, en cherchant les noms propres dans différentes langues dans les phrases, ils exercent leur concentration et leur capacité à faire de la discrimination visuelle.

Ces phrases donnent également l'occasion de discuter du fait que les noms propres et dans ce cas précis les noms propres humains commencent toujours par une majuscule en français. Ensuite, dans les phrases en français, les apprenants cherchent d'autres noms propres humains.

Pour aller plus loin, l'exercice suivant leur demande de trouver les noms propres dans des phrases sélectionnées dans le *Corpus français de Leipzig*⁵. Les prénoms choisis figurent parmi les plus fréquents en français.

Soulignez <u>les noms humains</u> dans les phrases.
Exemple : Pour <u>Sylvie Tardif</u> , la tenue d'une nouvelle élection anticipée est inutile.
Jean Charest parle tout seul.
Ma mère arbore le visage de Marie.
Sur place, les effets personnels de Philippe Simoneau ont été retrouvés.
Jean-Pierre et Nathalie s'aiment depuis cinq ans.
Alain Perrin a apporté sa méthode.
Léonard semble ne pas avoir eu d'étroites relations avec les femmes, sauf avec Isabelle.

On laisse d'abord les apprenants chercher les solutions en groupe. En cas de problème, le formateur peut écrire le premier nom (Jean Charest) au tableau et leur demander de le trouver dans la phrase. Ils cherchent ainsi les réponses dans les autres phrases. Dans cet exercice, les stratégies que les apprenants emploient sont très importantes.

⁵ http://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012

3.2.2. Lire les autres mots propres (marques, etc.)

Après les noms propres humains, on s'intéressera aux noms de marques. Cette catégorie de mots est partout présente : sur les affiches dans la rue, dans les journaux et les magazines, à la télévision, dans les magasins et même chez chacun d'entre nous. Grâce à cette omniprésence, les logos font partie, parfois même inconsciemment, de nos lexiques mentaux. En s'appuyant sur cette connaissance, les apprenants font leurs premiers pas en lecture. Les exercices suivants se donnent pour objectif d'introduire les compétences de base en lecture et en écriture tout en gardant le lien entre les langues de la classe et le français.

1. Mettez les images ensemble.



- a. Images
 b. Images
 c. Images

2. Barrez l'intrus.

Exemple : Fanta - فانتا - فانتا - Coca Cola

- a. بیسی - Pepsi - فانتا - פִּיפִּי
 b. פִּיפִּי - Fanta - כּוֹלָה כּוֹלָה - Coca Cola
 c. פִּיפִּי - פִּיפִּי - Fanta

3. Écoutez les mots. Répétez. Quels sons entendez-vous plusieurs fois. Regardez les mots. Comment écrit-on ces sons ?

Les apprenants regardent d'abord les logos des trois marques de soda et découvrent leurs similitudes et leurs différences. Ensuite, ils classent les images en trois groupes. Le deuxième exercice développe leur concentration, car ils doivent faire plusieurs allers-retours entre les images et les mots pour

trouver l'intrus. Enfin, le troisième s'intéresse au lien entre les chaînes orale et écrite, puisque les apprenants écoutent plusieurs fois ces trois mots puis ils les regardent en écoutant. Ils essaient de trouver en groupe quelques régularités entre les morphèmes et les graphèmes en français.

3.2.3. Lire et écrire les mots du quotidien

Cette étape commence avec l'apprentissage des mots nécessaires pour obtenir de l'aide en cas d'urgence : *ambulance*, *police*, et *pompiers*. Ensuite viendra l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'autres mots usuels comme *danger*, *gare*, *hôpital*, *poste*, *toilettes*. L'idée est de donner plus d'autonomie aux apprenants dans leur vie de tous les jours.

1. Regardez les images. Dites leur nom dans votre langue. Connaissez-vous ces mots en français ?



2. Écoutez les mots. Répétez.



3. Mettez les mots et les images ensemble.

D'abord, les apprenants discutent en groupe sur les trois cartes-images. Pour vérifier qu'ils les ont tous correctement interprétées, on leur demande de nommer les objets parus sur les cartes dans leur langue première et les locuteurs de chaque langue doivent se mettre d'accord. Puis, chaque groupe propose les trois mots en français, et le formateur les note sans les corriger. Ensuite, il lit les trois mots attendus. Ce recours à l'oral peut être répété plusieurs fois, jusqu'à ce que les apprenants puissent choisir le mot correct parmi les différentes propositions écrites. L'évaluation de cette série d'exercices se fait avec des cartes-images et des mots. Les apprenants seuls

Puis, pour découvrir les liens entre les chaînes orale et écrite, les apprenants doivent être attentifs aux morphèmes qu'ils entendent dans les différents mots et trouver les graphèmes qui les transcrivent. Par la suite, les mêmes démarches avec les syllabes seront faites et ils découvrent par exemple que la syllabe « po » est en commun entre *police*, *pompiers*, *poste*, etc.

Enfin, les apprenants copient plusieurs fois les mots, tout en les lisant. Le but de cet exercice est de comprendre, de lire et d'écrire ces mots correctement.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était d'illustrer avec quelques exemples que même en absence d'une langue commune entre le formateur et les apprenants, on pouvait avoir recours aux pratiques de la littératie plurilingue en classe de FLE. Cela est possible grâce aux outils de la linguistique de corpus, qui permettent de comparer les structures des différentes langues. De plus, ils aident les apprenants à découvrir les régularités en français et à apprendre à leur rythme.

Les activités proposées sont le croisement des mécanismes ascendant et descendant en lecture, car elles mettent l'accent sur la compréhension et le décodage en même temps. Les apprenants comprennent d'abord les mots avec des images ou la traduction. Ils découvrent également les liens entre les chaînes orale et écrite au fur et à mesure qu'ils avancent dans les exercices. Enfin, ils apprennent l'orthographe des mots étudiés qui vont faire partie de leurs lexiques mentaux et ils n'auront plus besoin de les décoder par la suite, car ils sont accessibles avec la voie directe.

Références bibliographiques

- Barré-de Miniac, Ch. (2002). La notion de littératie et les principaux courants de recherches. *La Lettre de la DFLM*, 30, 27-33.
- Barré-de Miniac, Ch., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dirs.). (2004). *La littératie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E, Goullier, F. et Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Récupéré de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_fr.asp
- Bigot, V., Bretegnier, A. et Vasseur, M. (dirs.). (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Editions des archives contemporaines.

- Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah Rahal, S.(dirs.) (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Candelier, M., (dir), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.F., Lőrincz, I., Meißner, F.J, (...), & Molinié, M. (2012). *Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Editions du conseil de l'Europe.
- Candelier, M. et De Pietro, J.-F. (2014). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 311-323). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Candelier, M., De Pietro, J.-F. (coordination). (2014). *Le CARAP - Une introduction à l'usage*. Récupéré de http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chatry-Komarek, M. (2005). *Langue et éducation en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dagenais, D., Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65 (1), 11-32.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactiques des langues et des cultures*, 9-2. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rdlc/2338>
- De Keyser, D. (dir.) (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : Guide méthodologique et pratique*. Mouans-Saroux (France) : Retz.
- De Pietro J.-F., Rispaïl, M. (dirs.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fijalkow, J., Fijalkow, E. (2010). *La lecture*. Paris : Le Cavalier Bleu Editions.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J. C. Marshall et M. Coltheart (dirs.), *Surface Dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hébert, M., Lafontaine, L. (dirs.). (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jaffré, J.-P. (2010). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept. Dans Ch. Barré-de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dirs.), *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-42). Paris : L'Harmattan.
- Leopoldoff, I., Abey Daghé, S. (2018). Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ? Le conte comme expression possible d'un « texte d'identité ». *forumlecture.ch* n°2. 1-15. Récupéré de https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/635/2018_2_fr_aeby_leopoldoff.pdf
- Lüdi, G., Py, B. (2013). *Être bilingue (4^e édition ajoutée d'une postface)*. Berne : Peter Lang.
- Martin-Jones, M., Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies*. Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Moore, D. (1997). L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants. Dans C. Allemann-Ghionda (dir.), *Multikultur und bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe* (1^{er} édition 1994) (p. 123-135). Berne : Peter Lang.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Patrick, D., Budach, G. (2012). Chaque objet raconte une histoire. Les pratiques de littératie chez des Inuit en milieu urbain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rdlc/2745>
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J.-F. (dirs.). (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : SG/CIIP.
- Reuter, Y. (2003). La littératie. Perspective pour la didactique. *LIDIL*, 27, 11-23.
- Troncy, Ch. (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Van Grunderbeeck, N. (2001)(2^{ème} édition). *Les difficultés en lecture : Diagnostique et pistes d'intervention*. Montréal : De Boeck

Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and literature*, 5 , 287-314.

Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, portfolio, et écriture réflexive*. Bruxelles : Labor.

AUTEUR

Hasti NOGHRECHI. Doctorante en français langue étrangère (FLE) à l'Université de Neuchâtel. Son sujet de thèse porte sur la littératie plurilingue en classe de FLE avec l'approche sociodidactique. Enseignante de FLE (alphabétisation - post-alphabétisation - niveaux A1/A2), depuis 2014 dans les différentes écoles de langue en Suisse.