

Le défi de la sociodidactique du plurilinguisme : l'impact des représentations et de la langue de référence sur la performance rédactionnelle des apprenants

Recherche originale

Youcef BACHA*

Doctorant, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T), Université de Ali Lounici - Blida 2, Faculté des Lettres et des
Langues, département de français, El Affroun, Algérie

(Date de réception : 06/03/2020; Date d'approbation : 28/06/2020)

Résumé

Dans la présente contribution, nous mettons l'accent sur les représentations que se font les enseignants de l'intégration de la langue de référence et son impact sur la compétence rédactionnelle des élèves. Pour mener cette étude, nous sommes parti de la question suivante : quel est l'impact des représentations et de la langue de référence sur la compétence rédactionnelle des élèves ? Pour répondre à cette question, nous mettons en œuvre un sujet et une consigne de production écrite adressés à deux classes de pratiques linguistiques différentes – monolingue et plurilingue –, dont les enseignants se font des représentations différentes. Nous avons abouti aux résultats montrant que les représentations positives et le recours à la langue de référence améliorent les productions écrites des apprenants et que l'usage de la langue de référence facilite l'accès à la compréhension, dans le sens où l'enseignant recourt à des procédés métalinguistiques, en passant de la langue de référence à la langue française pour expliciter certains types d'énoncés.

Mots-clés : représentations, langue de référence, didactique du plurilinguisme, production écrite, sociodidactique.

* **E-mail:** bachayoucef2016@gmail.com

Introduction

Notre présent article s'inscrit dans le cadre de la didactique du plurilinguisme et la sociodidactique. Il porte sur le rôle des représentations et l'intégration de la langue de référence en classe de langue de troisième année secondaire. Il s'agit de rendre compte d'une étude porte sur l'impact de la langue de référence et le rôle des représentations sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle des apprenants. En effet, l'apprenant est souvent contraint de se référer à la langue première dite de référence et aux représentations. Nous sommes parti du constat selon lequel les enseignants accordent toujours des représentations "négatives" à la langue de référence en classe de FLE.

L'objectif de notre étude est de réfléchir à intégrer la langue de référence en classe de FLE comme outil d'apprentissage et à optimiser les représentations des enseignants envers cette langue. La question qui nous interpelle ici est la suivante : quel est l'impact des représentations et de la langue de référence sur la compétence rédactionnelle des élèves ?

Afin de répondre à cette question, nous formulons l'hypothèse suivante : les représentations positives et le recours à LR seraient une stratégie efficace pour améliorer la compétence rédactionnelle des élèves.

Pour ce faire, nous optons pour une pré-enquête en menant un entretien semi-directif avec deux enseignants pour mettre en relief leurs représentations sur l'intégration de la langue de référence en classe de FLE ; puis nous formulons un sujet et une consigne de production écrite, donnés à deux classes de pratiques linguistiques différentes : une classe dite monolingue où l'enseignant fait usage uniquement de la langue française et l'autre plurilingue, dont l'enseignant tolère l'usage à la fois de la langue de référence et de la langue française.

Nous élaborons une grille descriptive, conçue à cet effet, afin d'analyser successivement et comparativement les productions des deux classes.

Nous nous attelons à définir tout d'abord la didactique du plurilinguisme et l'acte d'écrire ; ensuite, nous esquissons le cadre méthodologique de notre recherche. Et enfin, nous passons en revue les productions réalisées par les apprenants.

1. La didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme et/ou les approches plurielles (Candelier, 2007 : 07) nécessite pratiquement une nouvelle formation pédagogique-didactique. Ces approches mettent en valeur, en fait, l'intersection entre les langues acquises et apprises. En effet, elles se fondent essentiellement sur le va-et-vient entre l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères afin de développer une compétence métalinguistique, comme l'expliquent J. Billiez et D.-L. Simon :

[...] des approches nouvelles visant, entre autres, à créer des circulations entre les enseignements des langues, redonner des sens aux apprentissages langagiers à l'école, dissocier les habiletés, prendre en compte les passages entre les cultures, prendre appui sur les stratégies, développer les capacités métalinguistiques.
(2014 : 446)

En effet, l'enseignement plurilingue met en synergie quatre approches selon M. Candelier et coll. (2007) : l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues. Ces approches œuvrent pour donner lieu à un nouveau type de compétence dont les caractéristiques principales sont : *compétence plurilingue, déséquilibrée*, qui remet en cause la notion de maîtrise parfaite des compétences linguistiques dans plusieurs langues ou ce que nous appelons autrement le bilinguisme parfait. Elle est *évolutive* car la compétence plurilingue n'est pas une

entité figée mais mouvante et changeante ; le caractère *partiel* de cette compétence « désacralise » le perfectionnisme linguistique et le modèle d'une compétence parfaite ; *différenciée et décloisonnée*, cette notion explicite que l'entrecroisement et le décloisonnement des langues n'est pas une incompétence, mais en revanche un trait d'identité d'un locuteur plurilingue.

En résumé, la didactique du plurilinguisme exige l'acquisition d'une nouvelle formation où l'enseignant intègre et (re)valoriser la langue maternelle et/ou de référence en classe en tant qu'outil de médiation didactique et de stratégie métalinguistique¹.

2. Qu'est-ce écrire ?

Ecrire est un acte scriptural qui matérialise les idées abstraites en les incarnant en faits signifiants et perceptibles à l'oeil. Il se définit comme un processus cognitif complexe qui exige à la fois une manière et un style particulier : d'une part, une manière car écrire suppose le recours à des méthodes rédactionnelles qui encadrent le type d'écrit comme la dissertation, le commentaire composé, l'article scientifique, etc. D'autre part, un style car écrire nécessite un style particulier : littéraire, scientifique, journalistique... Dans ce dernier cas, nous pourrions parler des « écrits » au pluriel plutôt que de l'« écrit » au singulier, compte tenu de la diversité des contextes de production, de réception, de la pluralité des langues de production ou ce que M. Rispaïl (2011) nomme « la littéracie plurilingue ou interlinguistique ».

En outre, l'écrit peut s'identifier également par opposition à l'oral qui est, en revanche, volatile, transfuge, polymorphe et primesautier. Ch. Blaser et S.-G. Chartrand expliquent que :

¹ Selon Rispaïl, la métalinguistique « il s'agit de capacités ou d'habiletés à tenir un discours sur la ou les langues que l'on côtoie, capacités qu'on peut entraîner dans la classe par des activités spécifiques de comparaisons, traductions, adaptations, écoutes, etc. » (2017 : 81)

Le terme écrit est tout aussi ambigu : tantôt il s'oppose à l'oral, auquel cas il est nécessaire d'explicitier en quoi il s'oppose : s'agit-il d'une inscription qui serait une simple transcription ou s'agit-il d'un produit s'inscrivant dans un ordre langagier, le scriptural caractérisé par une rupture entre deux univers langagiers antagonistes. (2008 : 08)

En ce sens, il est à bien noter que l'écrit est marqué par la *décontextualisation* par rapport à la situation de production effective, car il existe une disjonction bien remarquable entre l'instance de la production et celle de la réception du texte. En ce sens, S. Onillon affirme « *que la décontextualisation - ou plutôt la recontextualisation – de l'écrit signifie que l'auteur et le destinataire sont séparés dans le temps et l'espace [...].* » (2008 : 19)

Par ailleurs, le rapport à l'écrit est explicité par les représentations que se fait l'individu, et tout particulièrement l'apprenant de la norme standard de la langue dans laquelle il produit son texte. Blaser et S.-G. Chartrand expliquent que :

Le rapport que l'individu entretient avec le langage écrit - en l'occurrence le français écrit – est fonction de son rapport avec la forme standard de l'écrit, telle qu'elle est enseignée dans les institutions scolaires, garantes de la culture légitime d'une communauté linguistique particulière. (2008 : 62)

Enfin, le sujet-écrivain et/ou l'apprenant actualise ses connaissances en fonction de la situation de production qui réactualise et détermine, à son tour, le type d'écrit comme le note S.-G. Chartrand : « *L'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers.* » (2005 : 12)

3. Méthodologie de travail

Nous avons opté pour deux classes terminales de langues étrangères. L'ensemble des élèves ont presque un niveau passable en langue française. Leur âge varie entre 17 et 21 ans. La variable du sexe n'est pas tout à fait équilibrée dans les deux classes.

Notons que celles-ci comprennent le même nombre d'élèves (15 élèves dans chacune des deux classes), cela nous a facilité la tâche d'analyse. Notre enquête s'est déroulée dans deux établissements différents et distants dont les élèves habitent presque tous la même ville. Par ailleurs, le choix de ces deux classes s'est effectué en fonction de deux critères immanents : la différence entre les représentations des enseignants qui s'est opérée à travers un entretien semi-directif, et leurs pratiques linguistiques de classe notamment la fréquence de LR dans leurs discours pédagogiques qui sont constatées à travers des observations *in situ* menées dans les deux classes. Cette pré-enquête nous a permis de confronter les déclarations des enseignants « le dire » à leurs pratiques effectives en classe « le faire ».

In fine, cela nous a permis de distinguer entre une classe dite monolingue où l'enseignant recourt uniquement à la langue française lors de déroulement du cours et une classe plurilingue où l'enseignant fait usage de LR lors de l'explication de la leçon.

Nous leur avons conféré une consigne de rédaction pendant la séance de production écrite, dont la durée est estimée à 1 heure. Celle-ci porte sur l'impact des réseaux sociaux sur notre vie quotidienne. Ce sujet a inspiré la majorité d'apprenants du fait que nous avons remarqué que les élèves, lors de la tâche requise, sont plus libres, plus confiants et moins contraints.

Nous recourons à une analyse quantitative pour comparer les productions écrites des deux classes, en nous appuyant sur un certain nombre de critères. Ceux-ci se subdivisent en plusieurs indicateurs répertoriés selon trois axes principaux : l'organisation et la structuration textuelle qui visent le contenant de la production écrite ; la cohérence et la cohésion qui s'axent sur la textualisation interne du

discours écrit ; et enfin, la connaissance de la langue standard qui englobe les outils linguistiques qui articulent et structurent les énoncés sur le plan morphosyntaxique et typographique, ainsi que l'écart¹ par rapport à la norme attendue. La grille ci-après donne à voir l'ensemble des critères d'analyse.

Critères	Indicateurs
➤ Organisation et structure du texte	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Présence de l'introduction. ❖ Développement : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Thèse défendue</i> + arguments + exemples. • <i>Thèse opposée</i> + arguments + exemples. ❖ Conclusion : point de vue personnel. ❖ Mise en page selon le type d'écrit. demandé (texte argumentatif).
➤ Cohérence et cohésion	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Progression des informations. ❖ Absence de répétitions. ❖ Absence de contre sens. ❖ Emploi de connecteurs logiques et organisationnels. ❖ Utilisation des marqueurs servant à l'opposition. ❖ Utilisation du lexique de l'opposition.

¹ Selon une approche socio-didactique, le terme « écart » désigne une visée descriptive de la langue, tandis que les termes « erreur » et « faute » portent un jugement ou une vision négative sur les apprentissages de l'élève.

<p>➤ Connaissance de la langue standard</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Correction des phrases au plan syntaxique. ❖ Adéquation du lexique à la thématique. ❖ Utilisation adéquate des signes de ponctuation. ❖ Écart par rapport à la norme grammaticale et orthographique attendue.
--	--

Notons que les deux classes comprennent, partant, un nombre équivalent de productions écrites, ce qui nous permet de décrire à bien le taux de réussite dans chacune des deux classes.

Nous analysons les productions écrites des deux classes pour comparer successivement les résultats obtenus et pour mettre en relief la véritable performance des apprenants.

Cette étude nous permet, enfin, de déceler le rôle des représentations des deux enseignants et l'impact de LR sur les pratiques linguistiques et tout particulièrement rédactionnelles des élèves.

4. Analyse des données

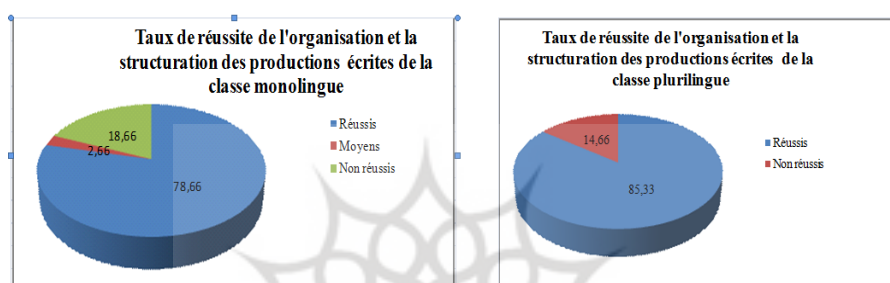
4.1. Organisation et structuration des textes

Les élèves des deux classes ont équitablement réussi à présenter la partie introductive et la thèse de la production écrite (100 %). Tandis que dans la classe monolingue, il n'y a que 40 % des élèves ayant réussi à insérer leur prise de position dans la partie conclusive contre 60 % des élèves ont échoué.

Dans la classe plurilingue, 60 % des élèves ont réussi à produire la partie conclusive en y insérant leurs points de vue contre 40 % n'ont pas réussi.

60 % des élèves de la classe monolingue ont réussi à respecter la typographie du texte contre 13,33 % moyens et 26,66 % n'ont pas réussi. Alors que les élèves de la classe plurilingue dont 80 % des élèves ont réussi contre 20 % n'ont pas réussi.

Figure 1 : Taux de réussite de l'organisation et structuration des productions écrites dans les deux classes



En somme, nous constatons que les élèves de la classe plurilingue produisent mieux que ceux de la classe monolingue : 85,33 % ont réussi et 14,66 % n'ont pas réussi, à l'opposé de la classe monolingue 78,66 % ont réussi contre 2,66 % moyens et 18,66 % n'ont pas réussi.

4.2. Cohésion et cohérence des textes

Dans la classe monolingue, l'ensemble des élèves répondent résolument au premier critère à savoir la progression des informations, ce chiffre tombe à 100 %, et 60 % des élèves réussissent à produire des informations non répétées contre 40 % n'ont pas réussi.

En outre, l'ensemble des élèves (100 %) produit des informations qui ne sont pas marquées par le contresens, et tous les élèves (100 %) emploient également des connecteurs logiques et organisationnels.

De plus, 53,33 % des élèves ont réussi à employer des marqueurs d'opposition contre 64,66 % n'ont pas réussi.

Enfin, l'ensemble des élèves (100 %) introduit un lexique d'opposition pour dénoncer la thèse adverse.

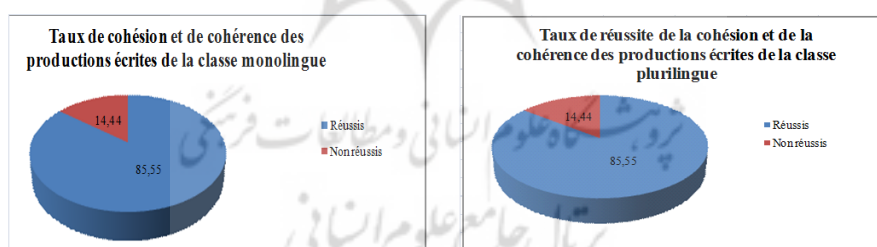
Quant aux élèves de la classe plurilingue, 93,33 % sont parvenus à introduire des informations progressives contre 6,66 % n'ont pas réussi. Le même nombre d'élèves ont produit des informations non répétées, cela est estimé à 93,33 %.

Concernant l'usage des connecteurs logiques, ce chiffre tombe à 73,33 % pour les élèves ayant réussi à utiliser des connecteurs logiques et organisationnels pour corréler respectivement les parties des textes produits contre 26,66 % des élèves n'ayant pas introduit de connecteurs dans leurs textes réalisés.

Plus de la moitié des élèves, soit 53,33 %, ont employé des marqueurs d'opposition contre 46,66 % ne les ont pas introduits pour opposer les deux thèses controversées.

Enfin, nous remarquons que l'ensemble des élèves (100 %) réussit à produire un lexique d'opposition avec l'absence de cooccurrence des informations et de contresens dans les textes réalisés.

Figure 2 : Taux de réussite de la cohésion et la cohérence des productions écrites dans les deux classes



En somme, une équivalence assez remarquable apparaît sur le plan de la cohésion et la cohérence textuelle entre les deux classes : pour la classe monolingue, 85,55 % ont réussi contre 14,44 % n'ont pas réussi, et le taux des élèves qui ont réussi de la classe plurilingue est estimé à 85,55 % contre 14,44 % n'ont pas réussi.

4.3. Usage de la langue

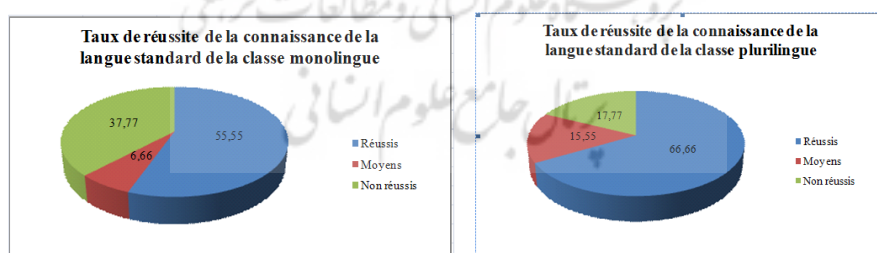
Les élèves de la classe monolingue éprouvent plus de difficultés sur le plan syntaxique que ceux de la classe plurilingue : 13,33 % ont réussi contre 6,66 % moyens et 80 % n'ont pas réussi, à l'opposé de ceux de la classe plurilingue : 40 % ont réussi contre 20 % moyens et 40 % n'ont pas réussi.

Quant à l'adéquation du lexique au thème du sujet assigné, l'ensemble des élèves (100 %) des deux classes a réussi à intégrer adéquatement le lexique approprié.

Quant à la ponctuation, elle varie considérablement de la classe plurilingue à celle monolingue : 60 % ont réussi contre 26 % moyens et 13,33 % n'ont pas réussi pour la classe plurilingue. En revanche, nous remarquons qu'environ 53,33 % ont réussi contre 13,33 % élèves moyens et 33,33 % n'ont pas réussi.

Enfin, le nombre des élèves qui ont réussi dans les deux classes est indiqué par un taux égal : 53,33 % ont réussi dans chacune des deux classes, alors que nous constatons un écart remarquable entre les deux classes : dans la classe monolingue 13,33 % moyens et 33,33 % n'ont pas réussi, à l'opposé de celle plurilingue : 33,33 % moyens et 13,33 % n'ont pas réussi.

Figure 3 : Taux de réussite de la connaissance de la langue standard dans les deux classes



En gros, nous remarquons que les élèves de la classe plurilingue réussissent mieux que ceux de la classe monolingue, compte tenu de la moyenne obtenue : 55,55 % ont réussi dans la classe monolingue, 6,66 % moyens et 37,77 % n'ont pas réussi, à l'opposé de la classe

plurilingue qui témoigne d'un taux de réussite considérable : 66,66 % ont réussi, 15,55 % moyens et environ 17,77 % n'ont pas réussi.

Force est de constater, *in fine*, que les élèves de la classe monolingue témoignent plus d'écart par rapport à la norme attendue que ceux de la classe plurilingue : 274 écarts grammaticaux et 266 écarts orthographiques, or pour la classe plurilingue 190 écarts grammaticaux et 205 écarts orthographiques.

Il ressort globalement de la lecture du taux obtenu, dans les deux classes, un contraste assez notable entre les élèves de la classe plurilingue qui produisent mieux et rencontrent moins d'écarts que ceux de la classe monolingue. Notons qu'une telle différence si remarquable entre les deux classes repose sur les plans suivants :

- *phase conclusive ;*
- *typographique (mise en texte) ;*
- *syntactique ;*
- *ponctuation des textes.*

Ces traits distinctifs des deux classes indiquent que le « déjà-là » de LR peut se transférer adéquatement à la langue à apprendre, en l'occurrence le français car il s'agit clairement des mêmes caractéristiques rédactionnelles dans les deux langues. Cela explique que certaines connaissances présentes dans LR peuvent se transposer adéquatement à la langue étrangère et/ou seconde, et qui facilitent *ipso facto* la tâche de rédaction assignée.

Toutefois, nous remarquons un taux égal de réussite sur le plan de :

- *la présence de l'introduction ;*
- *la thèse ;*
- *l'adéquation du lexique à la thématique ;*
- *l'emploi du lexique d'opposition.*

Cette équivalence du taux de réussite nous renseigne que ces critères de rédaction n'exigent aucun transfert de LR à la langue française, car ils sont éminemment afférents à la langue enseignée.

Enfin, sur le plan linguistique, les élèves de la classe plurilingue rencontrent moins d'écarts grammaticaux et orthographiques que ceux de la classe monolingue. Cela s'explique par le fait que le recours à la grammaire intériorisée ou explicite de l'apprenant – grammaire de LR - facilite l'implicite et la complexité des constituants syntaxiques du français.

5. L'impact de la de la langue de référence et/ou de la compétence plurilingue sur la performance rédactionnelle

L'analyse des résultats obtenus montre que l'usage du plurilinguisme en classe, et notamment l'introduction de LR contribue à l'amélioration de la production écrite sur le plan aussi bien de la textualisation que de la planification.

Primo, sur le plan structurel, nous constatons que les élèves structurent à bon escient leurs productions écrites en y introduisant la partie conclusive et antithétique et en respectant également la typographie textuelle.

Secundo, sur le plan textuel, le recours à LR permet aux élèves de produire des textes cohérents et cohésifs sur le plan de l'énonciation ou la textualisation comme la morphosyntaxe et l'absence de la cooccurrence énonciative. Effectivement, l'insertion des outils linguistiques de LR structurent harmonieusement, d'une part, les composantes intratextuelles comme la hiérarchisation des idées et la cohésion thématique ; et d'autre part, ils sous-tendent l'architecture intertextuelle qui se fonde sur la cohérence et la transition entre les parties textuelles.

Nous en déduisons que le recours à LR est perçu en tant qu'appui extrêmement puissant qui consiste à faciliter la compréhension et l'explicitation de l'apprentissage lexico-syntaxique et contribue

également à l'amélioration des productions écrites des apprenants sur le plan structurel et typographique.

Tableau : Synthèse du taux global de réussite dans les deux classes

Critères	Classe monolingue	Classe plurilingue
Organisation et structuration	78,66 %	85,33 %
Cohérence et cohésion	85,55 %	85,55 %
Connaissance de la langue standard	55,55 %	66,66 %
Total	76,66 %	81,42 %
Nombre d'écarts grammaticaux	274 écarts	190 écarts
Nombre d'écarts orthographiques	266 écarts	205 écarts

Le tableau récapitulatif *supra* indique le taux de réussite et d'échec dans chacune des deux classes. Les élèves de la place plurilingue réalisent des productions plus réussies sur tous les plans que ceux de la classe monolingue. Ceci est estimé à 81,42 % contre 76,66 %.

-Au niveau de l'organisation et la structuration du texte, les élèves de la classe plurilingue atteignent le taux de réussite de 85,33 % plus que ceux de la classe monolingue 78, 66 %.

-Sur le plan de la cohésion et la cohérence, nous remarquons une équivalence au niveau du taux de réussite, soit 85,55 %, dans les deux classes.

-Au niveau de la connaissance de la langue standard, les élèves de la classe plurilingue réussissent mieux que ceux de la classe monolingue, soit le taux de 66,66 % contre 55,55 %.

Quant aux écarts grammaticaux, les élèves de la classe plurilingue commettent moins d'écarts (190) que ceux de la classe monolingue (274). Ainsi réalisent-ils des productions plus réussies sur le plan orthographique (205) que ceux de la classe monolingue (266).

En guise de conclusion, les représentations positives que se font les enseignants de LR et son intégration en classe contribuent au développement de l'apprentissage linguistique des élèves en facilitant l'accès à la compréhension et à la production en FLE, et inscrivent également l'activité de l'élève dans une « pédagogie de découverte » en partant de l'*intérieurisé* et de l'*explicite* pour découvrir l'*inconnu* et l'*implicite*.

Parallèlement, l'apport potentiel de LR consiste ainsi à faciliter la tâche de l'enseignant via la mise en place des outils linguistiques commodes qui « *économisent* » le temps d'explication et « *didactisent* »¹ le contenu d'enseignement au-delà d'un isolationnisme pédagogique se fondant sur un enseignement-apprentissage cloisonné des langues et sur des contenus pédagogiques morcelés.

Cette conclusion éveille l'*interdisciplinarité* qui abolit les cloisons étanches entre LR et la langue étrangère et entre le sociétal et le scolaire ; bref entre le sociolinguistique et le didactique. Ceci pourrait être conséquemment productif sur le plan de l'enseignement-apprentissage. Le décloisonnement des langues permet aussi bien à l'élève de prendre conscience de sa pluralité linguistique et d'accéder à l'apprentissage du FLE qu'à l'enseignant de « *contextualiser* »² son contenu d'enseignement afin de répondre adéquatement à l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise le répertoire des élèves.

Ceci (re)panse/repense le rapport entre « [...] l'enfant et l'élève ; entre le monde social et le monde scolaire ; entre la vie des langues dans leurs variations et la langue épurée des programmes scolaires [...] ». (Rispaïl, 2012 : 237)

¹ Rendre le savoir enseignable et adaptable en tenant compte des attentes, des pré-acquis et de la compétence de l'apprenant.

² Prendre en considération les paramètres sociétaux : l'environnement de l'apprenant, sa compétence, son niveau, son comportement psychologique, etc.

Le lien entre le dehors (langues de socialisation) et le dedans (langues de scolarisation) renforce le rapport entre les connaissances antérieurement acquises et celles apprises et aide également à la « socio-didactisation » de la langue à apprendre.

Enfin, l'instauration d'un projet de socio-didactique du plurilinguisme s'avère important tant pour le développement d'une compétence « méta » et « varia » que pour l'optimisation des représentations sur LR en classe de FLE, comme l'affirme C. Cortier :

Il nous semble aujourd'hui qu'une sociodidactique du plurilinguisme peut intégrer « varia » et « méta » en s'appuyant notamment sur les outils développés dans le cadre de l'Éveil aux langues et de l'intercompréhension en systématisant les réflexions à partir de l'enseignement de la langue minoritaire [...]. (2009)

Bibliographie

- Billiez, Jacqueline et Simon, Diana-Lee. (2014). L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Dans Troncy, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de M. Candelier*, Rennes : PUR.
- Blaser, Christiane et Chartrand, Suzanne-G. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Belgique : PUN.
- Candelier, Michel (coord.). (2007). *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe, Version 2.
- Chartrand, Suzanne-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans Lafont-Terranova, J. et Colin, D.

- (éds.) *Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et du sujet-écrivain*, Belgique : PUN.
- Cortier, Claude. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie* (n° 5), pp. 109-118.
- Onillon, Sandrine. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*, Éditions scientifiques internationales : Berne.
- Rispail, Marielle. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forum lecture. ch.* (n° 1). Consulté le 14 février 2020. Accessible en ligne sous : www.forumlecture.ch-www.leseforum.ch-1/2011
- Rispail, Marielle (dir.). (2012). *Esquisse pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Paris : L'Harmattan.
- Rispail, Marielle (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.

