

De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

From literacy to biliteracy among bi/multilingual students in Quebec

Del alfabetismo al bi-alfabetismo entre los alumnos bi/plurilingües en Quebec

Abdel Hakim Touhmou

Volume 45, Number 2, Fall 2017

La littératie, tout au long de la vie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043527ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043527ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Touhmou, A. H. (2017). De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. *Éducation et francophonie*, 45(2), 22–46. <https://doi.org/10.7202/1043527ar>

Article abstract

This article focuses on biliteracy among bi/multilingual students in a Quebec context, particularly those from minority or minoritized language groups. We emphasize the importance of taking into account the biliteracy abilities of allophone students in the teaching practice, especially regarding their effects on the teaching-learning of the language. The interest is to shed light on the understanding that education stakeholders may have biliteracy, particularly those working in a bi/multilingual environment, and to bring out new lines of questioning. First is the question of literacy, a complex and variable concept that is currently undergoing a major conceptual expansion, reflecting a diversity of positions among researchers. We then look at biliteracy, which we consider from the angle of a non-dichotomous concept regarding abilities in bi/pluraliteracy. This very complex concept seems very little mobilized in Quebec. However, it raises important didactical issues, in particular the transfer of knowledge and literacy skills from one language to another, as well as the place occupied by the linguistic and cultural resources of bi/multilingual students in the classroom. In perspective, we briefly explore an operational framework for studying biliteracy in schools.

De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article porte sur la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues en contexte québécois, en particulier ceux qui sont issus de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés. Nous y soulignons l'importance de prendre en compte les habiletés bilittératiques des élèves allophones dans la pratique enseignante, notamment au regard de leurs effets sur l'enseignement-apprentissage de la langue. L'intérêt est d'apporter un éclairage dans la compréhension que les acteurs de l'éducation peuvent avoir de la bilittératie, particulièrement ceux qui travaillent dans un milieu bi/plurilingue, et de faire émerger des lignes de questionnement nouvelles. Il est d'abord question de la littératie, un concept complexe et variable qui connaît de nos jours un important élargissement conceptuel traduisant une diversité de positions chez les chercheurs. Nous nous intéressons ensuite à la bilittératie, que nous considérons sous l'angle d'une conception non dichotomique au regard des habiletés bi/plurilittératiques. Ce concept on ne peut plus complexe semble très peu mobilisé au Québec. Pourtant, il soulève des enjeux didactiques importants, en particulier le transfert des connaissances et des habiletés littératiques d'une langue à l'autre, de même que la place qu'occupent les ressources linguistico-culturelles des élèves bi/plurilingues en salle de classe. En perspective, nous abordons sommairement un cadre opérationnel pour étudier la bilittératie en milieu scolaire.

ABSTRACT

From literacy to biliteracy among bi/multilingual students in Quebec

Abdel Hakim TOUHMOU, University of Montreal, Quebec, Canada

This article focuses on biliteracy among bi/multilingual students in a Quebec context, particularly those from minority or minoritized language groups. We emphasize the importance of taking into account the biliteracy abilities of allophone students in the teaching practice, especially regarding their effects on the teaching-learning of the language. The interest is to shed light on the understanding that education stakeholders may have biliteracy, particularly those working in a bi/multilingual environment, and to bring out new lines of questioning. First is the question of literacy, a complex and variable concept that is currently undergoing a major conceptual expansion, reflecting a diversity of positions among researchers. We then look at biliteracy, which we consider from the angle of a non-dichotomous concept regarding abilities in bi/pluraliteracy. This very complex concept seems very little mobilized in Quebec. However, it raises important didactical issues, in particular the transfer of knowledge and literacy skills from one language to another, as well as the place occupied by the linguistic and cultural resources of bi/multilingual students in the classroom. In perspective, we briefly explore an operational framework for studying biliteracy in schools.

RESUMEN

Del alfabetismo al bi-alfabetismo entre los alumnos bi/plurilingües en Quebec

Abdel Hakim TOUHMOU, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo aborda el bi-alfabetismo entre los alumnos bi/plurilingües en contexto quebequense, en particular aquellos provenientes de grupos lingüísticos minoritarios o tratados como minoría. Subrayamos la importancia de tomar en consideración las habilidades bi-alfabéticas de los alumnos alófonos en la práctica del maestro, sobre todo en lo relacionados con sus efectos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Nos interesa arrojar luz en la comprensión que los actores de la educación pueden tener del bi-alfabetismo, particularmente aquellos que trabajan en un medio bi/plurilingüe, y de hacer emerger nuevas líneas de interrogación. Por principio se aborda la cuestión del alfabetismo, un concepto complejo y variable que actualmente conoce una importante ampliación conceptual que traduce la diversidad de posiciones entre los investigadores. Después, abordamos el bi-alfabetismo, considerándolo desde el ángulo de una concepción no dicotómica en lo que concierne a las habilidades bi/pluri-alfabéticas. Dicho concepto, por demás complejo, se ha

utilizado muy poco en Quebec. Sin embargo, en él se plantean retos didácticos importantes, en particular la transferencia de conocimientos y habilidades alfabéticas de una lengua a otra, así como del lugar que ocupan los recursos lingüísticos-culturales de los alumnos bi/plurilingües en el salón de clase. En perspectiva, abordamos brevemente un cuadro operacional para estudiar el bi-alfabetismo en el medio escolar.

INTRODUCTION

La littératie, fondamentale pour le développement de l'individu, constitue aussi un investissement aux retombées de première importance pour la société (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2010; Makdissi et Boisclair, 2010; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014). Les habiletés de lecture et d'écriture sont en effet l'une des préoccupations majeures de l'école et représentent un défi important pour les élèves (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006a; Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Par ailleurs, la proportion des élèves allophones¹ inscrits à la formation générale augmente dans les écoles publiques québécoises (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014), où ces élèves sont appelés à poursuivre les mêmes apprentissages que leurs pairs francophones. Selon les données fournies par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (Sévigny, 2016), les élèves allophones du primaire et du secondaire représentaient en 2015 plus d'un tiers de la population scolaire montréalaise (42,7%), dépassant ainsi le nombre d'élèves francophones (37,5%). Depuis 1994, plus de 235 langues, autres que les langues française et anglaise, ont été recensées comme étant la langue maternelle (dorénavant langue première) des élèves (MELS, 2006). Cette diversité linguistique, qui fait réaliser que de nombreux élèves sont bi/plurilingues, sous-tend que ces derniers ont acquis des habiletés de littératie dans une langue autre que le français ou l'anglais. Cette réalité ne manque pas de soulever des questions sur les compétences plurielles des élèves bi/plurilingues qui sont souvent marginalisées et se développent en marge de l'institution scolaire (Moore, 2006).

L'école québécoise ne fait pas figure d'exception depuis que le Québec a décidé il y a quatre décennies d'adopter la perspective monolingue en faisant du français la

1. Ceux dont la langue maternelle (dorénavant langue première dans ce texte) est autre que la langue de scolarisation.

langue de scolarisation et la langue de pouvoir social² (Gouvernement du Québec, 2017). En effet, la prise en compte de la diversité linguistique est très peu présente dans les écoles québécoises (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Pourtant, il est aujourd'hui établi que l'élève bi/plurilingue construit sa compétence langagière sur la base des expériences linguistiques qu'il a accumulées durant son parcours d'apprentissage (MEQ, 2006b). À cet égard, la reconnaissance et la valorisation de la langue première des élèves allophones revêtent une grande importance pour développer la littératie en langue seconde³, en l'occurrence en français (Armand, 2011; Lovejoy, Fox et Wills, 2009; Roy, 2010). Aussi, les travaux de recherche (voir, par exemple, Cummins, 2014; Gregory, 1997; Hornberger, 2003, 2004; Hudelson, 1994) montrent que la réussite scolaire des élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés⁴ est significativement liée à la prise en considération de leurs ressources linguistiques et culturelles. Lorsqu'on tient compte de ces ressources, l'élève apprend mieux à lire et à écrire, ainsi que le montrent plusieurs recherches (Carton *et al.*, 2014; Perregaux, 1994).

Tout cela pose le problème de la place qu'occupent les ressources littératiques encodées dans la langue première des élèves bi/plurilingues dans l'école publique québécoise et de l'influence qu'elles exercent sur l'apprentissage de la langue seconde, tout particulièrement chez les élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés qui apprennent le français. La recherche a par exemple montré que les caractéristiques de la langue première de l'élève (Akinci, 2008; Alegria, Marin, Carrillo et Mousty, 2003) et le contexte socioculturel (Goldenberg, Rueda et August, 2008) peuvent influencer sur le développement de la littératie en langue seconde. Cela ne manque pas de susciter des interrogations quant à la bilittératie chez les élèves allophones bi/plurilingues, laquelle semble une question assez éloignée des pratiques des intervenants scolaires ainsi que des orientations institutionnelles et politiques. Nous rejoignons ici Hornberger (2003, 2004), qui estime que la question de la bilittératie est insuffisamment abordée dans les politiques de l'éducation. Dans le contexte du système d'éducation québécois où la population allophone continue de s'accroître, nous trouvons donc pertinent de jeter un éclairage sur le concept de bilittératie.

Nous nous proposons dans cet article de contribuer à une réflexion sur la problématique de la bilittératie, qui interroge profondément les pratiques d'enseignement et met en échec la représentation monolingue de l'apprentissage (Touhmou, 2015a). Afin de mieux saisir la question, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous tentons dans un premier temps de cerner le concept de littératie. Dans un second temps, nous

-
2. Il importe de rappeler qu'en vertu de la Charte de la langue française (loi 101), adoptée en 1977, les élèves immigrants allophones sont, à quelques exceptions près, obligés de faire leur scolarité dans une école de langue française.
 3. Signalons à ce sujet en particulier que les personnes pour qui le français constitue une langue seconde (ou tierce) semblent vulnérables en littératie (Lafontaine, Ruel et Moreau, 2013).
 4. Le concept de groupe minorisé désigne « un groupe qui subit le processus d'infériorisation parce qu'il est en situation de "moindre pouvoir" matériel et idéal par rapport au groupe majoritaire » (Potvin et Pilote, 2016, p. 83).

définissons la bilittératie, puis la situons à l'intérieur d'un cadre théorique qui remet en question l'étanchéité des habiletés bilittéraciques, voire plurilittéraciques. La réflexion nous conduira enfin à établir sommairement un cadre opérationnel pour étudier la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues.

LA LITTÉRATIE : UN CONCEPT COMPLEXE ET DYNAMIQUE

L'émergence du concept

Vers les années 1960, la littératie s'est imposée comme un véritable domaine de recherche (Brockmeier et Olson, 2009). Pourtant, jusqu'au début des années 1980, le concept de littératie ne figurait pas dans la francophonie en raison des réticences dont il faisait l'objet (Jaffré, 2004). Selon Pierre (2003a, 2003b), le concept a fait son apparition en 1985 dans l'espace francophone, pour remplacer le concept d'alphabétisation auparavant synonyme, à tort, de *literacy* en anglais. Selon Fraenkel et Mbodj-Pouye (2010), celui-ci était apparu en 1883 dans un contexte américain de lutte contre l'illettrisme.

C'est dans un article empirique publié en 1985 (Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault) qu'un groupe de chercheuses québécoises – le Groupe de recherche sur l'acquisition de la lecture chez le lecteur précoce (GRALLP) – a introduit en langue française le concept de «littéracie» comme équivalent du mot anglais *literacy* pour désigner «un ensemble d'attitudes et de connaissances qu'un individu ou un groupe manifestent à l'égard de l'écrit (Harkness, 1981)» (Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault, 1985, p. 458).

En effet, plusieurs auteurs (Barré-De Miniac, 2003a; Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004; Jaffré, 2004; Rispaïl, 2011) s'accordent pour admettre que le concept de littératie, découlant du terme anglo-saxon *literacy*, a été proposé dans le dessein de nommer une réalité nouvelle au regard de la maîtrise de la langue écrite, autre que celle exprimée par le terme désuet «illettrisme», lequel a prévalu dans les débats théoriques et conceptuels qui ont eu cours en France durant les années 1980. Mais ce n'est qu'au début des années 2000 que l'on a vu apparaître le nouveau concept dans les travaux de recherche en didactique menés dans ce pays (Barré-De Miniac, 2015; Rispaïl, 2011).

Dans un rapport réalisé par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, l'émergence du concept de littératie est justifiée de la manière suivante :

Alors que les grandes enquêtes récentes sur le sujet renvoyaient explicitement au concept d'alphabétisation, un glissement s'est opéré dans ces enquêtes et surtout, dans la reconceptualisation du champ et dans les pratiques.

Un déplacement s'est, en effet, opéré de l'*apprentissage* du code écrit à son *usage*. Alors que le terme « alphabétisation » renvoie communément à l'enseignement ou à l'apprentissage de base du code écrit, la langue française ne disposait d'aucun terme propre pour exprimer les aptitudes ou les capacités à communiquer par écrit, ou encore pour exprimer l'état de l'écrit soit chez un individu, soit dans la société. Au cours des dernières années, deux néologismes sont apparus pour rendre compte de cette réalité : « alphabétisme » et « littératie ». Dans la publication canadienne de 1996, les instances fédérales concernées ont adopté le terme alphabétisme, « plus accepté et plus répandu dans la communauté francophone du pays », se démarquant ainsi du rapport international en français qui a utilisé « littératie » (Wagner, Corbeil, Doray et Fortin, 2002, p. 12).

Sur un autre plan, notons qu'aucune orthographe consensuelle n'apparaît dans les recherches francophones. Différentes graphies sont en effet adoptées dans les écrits scientifiques : « litéracie » (Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault, 1985; Jaffré, 2004), « littéracie » (Barré-De Miniac, 2003a, 2003b; Rispaïl, 2011) et « littératie » (Raynal et Rieunier, 2014). Pour notre part, nous utilisons l'orthographe adoptée par l'Office québécois de la langue française et la banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada (*TERMIUM Plus*). Contrairement aux idées reçues, le mot « littératie » tire bien son origine du latin *litteratius* (littérature) qui dérive de *littera* signifiant « lettre » (Gaffiot, 2000; Jaffré, 2004; Pierre, 2003a, 2003b). Au-delà des raisons qui peuvent motiver la manière d'écrire le terme littératie, les variations orthographiques de ce mot ne manquent pas de soulever un questionnement quant à la définition du concept.

L'élargissement du concept

La littératie a souvent été réduite aux compétences de lecture et d'écriture (McLaughlin, 2010). En effet, dans une conception traditionnelle, la littératie est définie comme le savoir lire-écrire (de Villers, 2015; Jaffré, 2004). Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005, p. 841) précise quant à lui que le concept de littératie fait référence à « tout ce qui a rapport au domaine de l'écrit ».

Or, il faut reconnaître que la littératie dépasse largement le savoir lire-écrire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011) et que la communication orale est à la base même de la littératie (Allen, 2014; Lafontaine, 2013; Rispaïl, 2011). À la suite d'une synthèse de la littérature scientifique sur la littératie familiale et communautaire, Beauregard, Carignan et Létourneau (2011, p. 8) précisent justement que la littératie est associée au développement des habiletés de réception et de production d'un message écrit, ainsi que des habiletés de réception et de production d'un message oral. Ces chercheuses ajoutent que « ces pratiques [dites] "littératiées" peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité

en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture».

En revanche, l'OCDE (2014, p. 28) considère que la littératie

ne concerne pas la compréhension ou la production orale, ni la production de textes écrits. La littératie est une compétence qui implique la capacité de construire du sens, d'analyser et d'utiliser des textes dans le but d'atteindre divers objectifs dans différents contextes.

Dans ce même ordre d'idées, Bouchard et Kadi (2012, p. 11) définissent le concept de littératie, au-delà du savoir lire-écrire, comme «une culture de l'écrit qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique».

L'on perçoit ainsi un élargissement conceptuel qui situe la littératie dans la diversité des contextes et dans la variabilité des «expériences littératiées», pour reprendre l'expression de Molinié et Moore (2012, p. 5). Dès lors, le concept de littératie est envisagé comme un construit social (Dagenais, 2012), ce qui implique diverses manières de lire, d'écrire et de parler, en fonction des différents contextes socioculturels. Dans cette optique, il convient mieux de parler de littératies au pluriel (Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen, 2011). Dans la foulée de ses travaux en contexte francophone minoritaire, Masny (2001, 2003, 2009) parle de littératies multiples: scolaire (rapport élève/apprentissage), personnelle (rapport élève/soi), communautaire (rapport élève/communauté) et critique (rapport élève/monde). Dans une recherche-action menée par Pharand et Moreau (2015), il est même question d'une littératie émotionnelle pour que l'élève développe des habiletés de perception, de compréhension, de décodage et d'autorégulation de ses propres émotions. Pour sa part, Dagenais (2012, p. 21) propose le néologisme «répertoire plurilittératié» pour rendre compte des pratiques de l'élève bi/plurilingue.

Dans le contexte de la révolution numérique, on parlera de littératie informatique (Giraud, 2010) et numérique (Lefebvre, Melançon et Lefrançois, 2012). D'autres chercheurs (Jewitt, 2013; Kress, 2010) proposent le concept de multimodalité pour inclure toutes les formes, supports et modes dans la communication. La littératie ainsi redéfinie passe d'une conception unimodale à une conception multimodale qui englobe à la fois les modes linguistiques, iconiques, auditifs et gestuels en vue d'une construction sociale de sens (Dagenais, 2012), ce qui ouvre le champ au développement de nouvelles compétences, telles que les compétences visuelles, auditives, interactionnelles (Walsh, 2008) et les compétences informationnelles, sémiotiques et multimodales (Lacelle et Lebrun, 2014).

À la suite de travaux empiriques réalisés par le groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM), Lacelle, Boutin et Lebrun (2017, p. 8) proposent

une définition qui a le mérite de condenser plusieurs dimensions du concept et qui nous semble on ne peut plus précise :

La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex [sic] : mode linguistique seul) et multimodales (ex [sic] : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message.

Ainsi, les acceptions du concept de littératie sont multiples et évoluent constamment sous l'effet des nombreuses transformations sociétales et du développement exponentiel de la technologie. Selon une recension des écrits francophones publiés entre 1985 et 2011, menée par Hébert et Lépine (2012), trois orientations émergent : linguistique, cognitive et sociale. La première orientation concerne les compétences de communication orale, de lecture et d'écriture ainsi que leurs contextes ; la deuxième orientation a trait aux théories d'enseignement et d'apprentissage ; enfin, la troisième orientation est liée aux usages scolaire et socioculturel du concept. Une plus récente recension de la documentation scientifique publiée entre 2010 et 2013 en contexte francophone (Lafontaine, Ruel et Moreau, 2013) montre qu'il y a toujours une divergence de points de vue sur ce qu'on entend par littératie, en fonction des contextes et selon la perspective adoptée.

Après analyse des écrits, force est de constater qu'il n'existe pas de véritable consensus sur la définition de la littératie, qui s'avère un concept complexe. L'usage de celui-ci semble varier en raison de sa multidimensionnalité (Barré-De Miniac, 2003b; Hébert et Lépine, 2013) et de la diversité des contextes dans lesquels il est considéré. Toutefois, bien que le développement des habiletés en littératie s'inscrive dans une préoccupation pancanadienne (CMEC, 2010) et internationale (OCDE, 2014), il semble que le concept de littératie soit encore relativement peu employé au Québec et dans le reste de la francophonie, comme le font d'ailleurs remarquer Hébert et Lépine (2013)⁵. Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013, p. 16) signalent également que «le terme *littératie* est plus fréquemment utilisé dans les documents gouvernementaux des provinces et des territoires où le français est la langue minoritaire». À titre d'exemple, la littératie est à la base des programmes scolaires en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, 2007), tandis que les curricula reposent essentiellement sur la théorisation de Masny (2001, 2003, 2009) en Colombie-Britannique (2010). Maintenant que nous avons tenté de cerner la littératie, il importe de revisiter le concept en l'inscrivant dans un contexte de bi/plurilinguisme.

5. Ces chercheurs ont réalisé une recension dans le cadre des travaux de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion, laquelle s'intéresse au développement de la littératie en contexte d'inclusion et de transition scolaire. Voir le site Internet <http://w3.uqo.ca/erli/>

LA BILITTÉRATIE : UNE DYADE LITTÉRATIE-BILINGUISME

La bilittératie semble un concept on ne peut plus complexe qui a trait au rapport de l'individu bilingue à l'écrit. Selon la définition de Hornberger et Link (2012, p. 244), il s'agit de « [...] toute communication dans deux (ou plusieurs) langues à propos ou autour de l'écrit⁶ ». Autrement dit, la bilittératie désigne « les capacités de lecture et d'écriture dans deux langues au moins » (Perregaux, 1994, p. 191), les degrés de maîtrise de chacune des langues étant variables et sujets à évolution dans le temps. Pour leur part, Hopewell et Escamilla (2014, p. 181) ont récemment défini la bilittératie comme « le développement des compétences à lire, à écrire, à parler, à écouter et à penser dans plus d'une langue⁷ ». Le concept de bilittératie semble être *ipso facto* circonscrit dans les compétences bilingues (ou plurilingues) de l'individu et constitue à cet égard une interaction entre littératie et bilinguisme.

Dans un ouvrage consacré au plurilinguisme en contexte européen, Moore (2006, p. 118), quant à elle, utilise l'expression « compétences plurilittéraciées » pour désigner toute communication qui s'opère dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit. La chercheuse (Moore, 2006, 2012) met en relief l'importance de prendre en considération les acquis expérientiels des élèves bi/plurilingues qu'il faut mobiliser pour développer la littératie; elle pose un regard nouveau sur la didactique des langues en soulignant la pertinence d'utiliser la langue première des élèves comme stratégie de transfert des compétences d'une langue à l'autre.

En ce sens, il existe un consensus dans la littérature, notamment la théorisation de Cummins (1979, 1981, 1991, 2001, 2008, 2014), selon lequel les habiletés littéraciées acquises dans la langue première et celles acquises dans la langue seconde entrent conjointement en jeu dans le processus d'apprentissage. Les travaux de ce chercheur ont trait à la didactique de l'anglais langue seconde en contexte de majorité linguistique ainsi qu'au développement de la littératie en milieu plurilingue. Brièvement, ses recherches montrent que le transfert langagier entre les langues en coprésence est essentiel à l'apprentissage d'une langue seconde.

Dans cet ordre d'idées, Mc Andrew et Ciceri (2003) soutiennent que le remplacement de la langue première par la langue de scolarisation risque d'avoir des effets négatifs, surtout en développant chez les élèves un bilinguisme déséquilibré. Dans un contexte d'enseignement des langues minoritaires⁸, ces chercheuses précisent que « si on favorise le développement parallèle des deux langues, notamment dans le domaine de l'écrit afin que les niveaux de maîtrise de l'écrit dans les deux langues

6. Notre traduction.

7. Notre traduction.

8. Nous préférons le vocable « langue minoritaire » à celui de « langue d'origine » utilisé par les auteures. Nous sommes d'avis que celui-ci, bien que répandu dans la littérature, a un effet stigmatisant à l'endroit des groupes linguistiques minoritaires ou minorisés qui les place dans une situation de perpétuels étrangers.

soient équivalents, la maîtrise de la langue d'accueil serait facilitée» (Mc Andrew et Ciceri, 2003, p. 8).

En effet, maintes recherches (August et Shanahan, 2006; Chuang, Joshi et Dixon, 2012; Thomas et Collier, 2002) montrent que les habiletés littéraciques en langue seconde sont améliorées chez les élèves lorsque leur littératie en langue première est maintenue, ce qui met en évidence le phénomène de transfert des connaissances et des habiletés littéraciques de l'élève d'une langue à l'autre. De ce fait, l'utilisation de la langue première en salle de classe à des fins pédagogiques ou didactiques connaît un regain d'intérêt. Divers travaux sur le plurilinguisme (voir, entre autres, De Angelis et Dewaele, 2011) se sont attardés au transfert langagier selon lequel l'apprenant d'une langue seconde incorpore des éléments syntaxiques, morphologiques, lexicaux, sémantiques ou autres de sa langue première. Ils ont permis de le définir comme étant l'effet qu'exerce une langue sur une autre dans une situation d'apprentissage (Figueredo, 2006; Jarvis, 2012; Odlin, 2012). Dans les recherches plus récentes, le transfert est plus connu sous le nom d'influence translinguistique⁹ (Lightbown et Spada, 2013), qui traduit mieux la complexité du processus de transfert de la bilittératie (Touhmou, 2015b).

Bon nombre de facteurs déterminent l'influence translinguistique qu'il importe de prendre en compte pour développer la bilittératie et que De Angelis (2007) résume en six points essentiels: la typologie linguistique (proximité ou distance) (1), la compétence linguistique (niveau de compétence) (2), la récence de l'apprentissage des langues (3), la durée d'exposition à l'environnement de la langue seconde (4), l'ordre d'apprentissage des langues (5) et le contexte formel de l'apprentissage (6). En cela, l'auteure semble rejoindre un modèle théorique très répandu dans la littérature scientifique, le modèle des continuums de Hornberger (2003, 2004).

En s'intéressant à la bilittératie dans des contextes de minorité linguistique et de plurilinguisme, Hornberger (2004) a développé un modèle théorique qui permet de rendre compte des facteurs multidimensionnels à l'œuvre dans le transfert des habiletés littéraciques de la langue première à la langue seconde, et vice-versa, ainsi que d'analyser les pratiques de bilittératie. Selon Hélot (2006), le modèle des continuums permet la prise en compte de la complexité des facteurs qui interviennent dans le bilinguisme et de comprendre qu'ils sont liés les uns avec les autres. Dans leurs travaux sur le bilinguisme en contexte suisse, Lüdi et Py (2013) ont auparavant utilisé la notion de continuum pour déconstruire la représentation du bilinguisme en termes de dichotomies. Selon Hornberger (2003), le développement de la bilittératie résulte du croisement des continuums réception-production, oral-écrit et langue première-langue seconde: le double mouvement de ces continuums fait ressortir l'interdépendance entre les habiletés de réception et de production acquises dans la langue

9. À noter que le terme «interférence» est également utilisé dans les écrits pour désigner le transfert négatif durant lequel un aspect spécifique à la langue première est intégré à la langue seconde, occasionnant ainsi des erreurs.

première et la langue seconde, c'est-à-dire l'écoute et la lecture ainsi que la parole et l'écriture. En d'autres termes, la réception de l'oral et de l'écrit, la production de l'oral et de l'écrit, mais aussi la culture de l'oral et la culture de l'écrit.

L'intérêt de l'approche de Hornberger repose sur l'inclusion de toutes les langues, quel que soit leur statut officiel à l'école. Il réside aussi dans le fait que la valorisation des langues minoritaires peut les repositionner au regard des langues majoritaires, ce qui est évidemment important en didactique. En effet, le modèle théorique favorise une réflexion critique sur les rapports de pouvoir coercitif ou collaboratif (Caron-Réaume, 2010), implicites ou explicites, qui sont inhérents aux politiques linguistiques de l'éducation de façon générale et que traduisent en particulier les pratiques de bilittératie en salle de classe (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003). Il permet ainsi de remettre en question la définition du bilinguisme en termes d'oppositions binaires (p. ex., langue première *versus* langue seconde, oral *versus* écrit, etc.). Il faut dire qu'à l'école l'écrit est souvent plus privilégié que l'oral et que la langue de scolarisation l'emporte généralement sur la langue première de l'élève. C'est pourquoi il importe de prendre conscience des relations de pouvoir qui appartiennent à l'individu ainsi qu'à l'institution scolaire pour pouvoir les transformer, et ce, par des pratiques enseignantes¹⁰ ou des programmes d'études à même de faire valoir la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues. À titre d'exemple, Escamilla *et al.* (2014) proposent un programme dénommé *Literacy Squared* pour développer la bilittératie espagnol-anglais chez les élèves en contexte de minorité linguistique. Selon cette approche, l'enseignant cherche à soutenir explicitement l'élève pour qu'il utilise la littératie acquise dans la langue première en vue de soutenir la littératie dans la langue seconde, et ce, au moyen de stratégies de transfert des habiletés littéraires¹¹.

Le modèle de Hornberger (2004) permet plus particulièrement à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique d'enseignement sous l'angle de quatre dimensions: les contextes, les moyens, les contenus et le développement de la bilittératie. Pour y parvenir, une analyse de situation approfondie concernant la bilittératie des élèves s'impose. Dans cette optique, un cadre opérationnel d'analyse de la bilittératie est abordé dans la prochaine section.

Un cadre opérationnel pour étudier la bilittératie

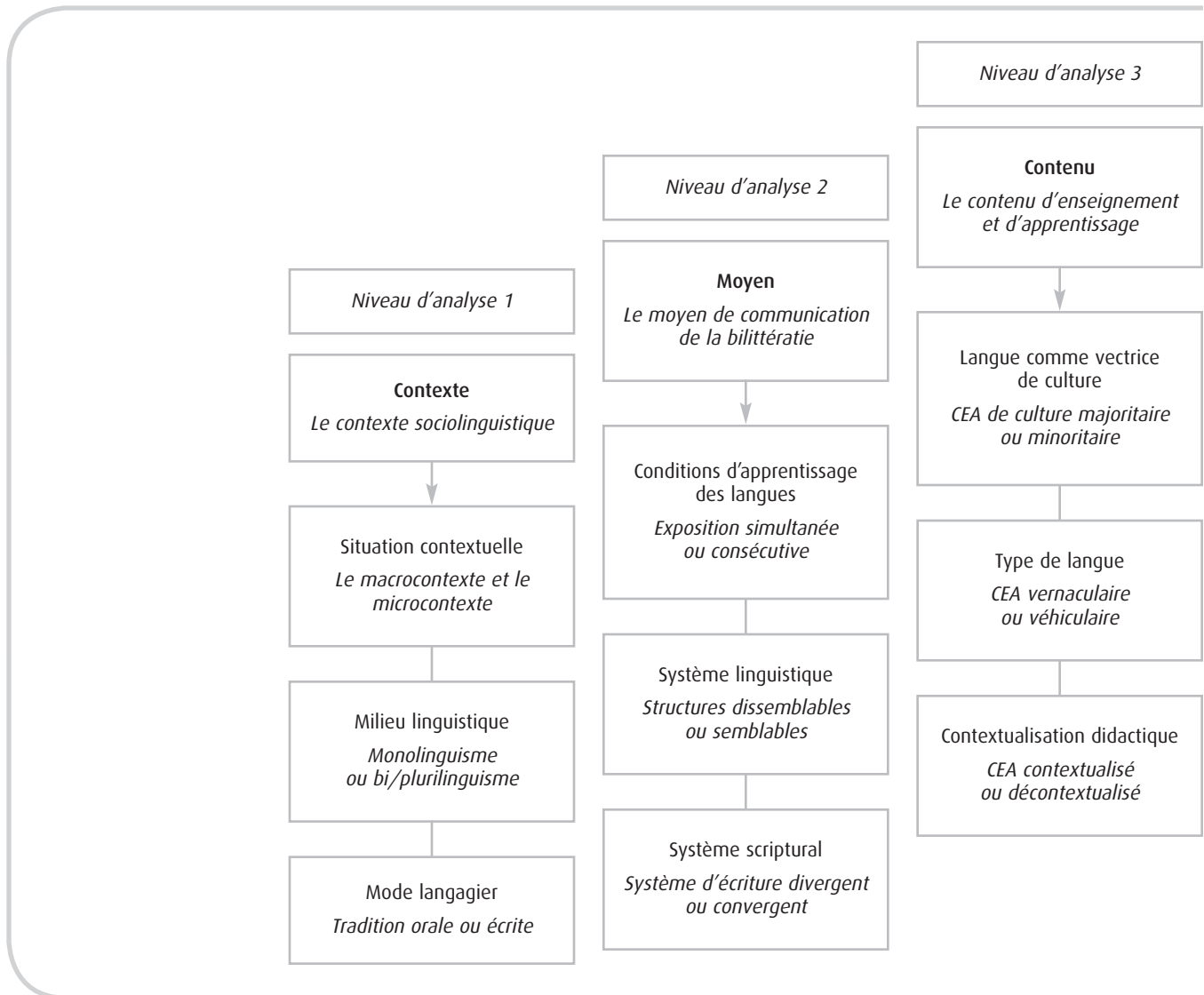
Le cadre opérationnel que nous représentons dans la figure 1 est une synthèse du modèle de Hornberger (2004, 2003). Il est constitué de trois niveaux d'analyse à plusieurs composantes aux fins d'une meilleure compréhension de la bilittératie en contexte scolaire: le contexte sociolinguistique dans lequel s'inscrivent les élèves (1),

10. À ce propos, la recherche (Menken et García, 2010) a montré que les enseignants interprètent à leur façon les politiques linguistiques et disposent ainsi d'une marge de manœuvre en salle de classe.

11. Pour une description à cet égard, voir Escamilla, Ruiz-Figueroa, Hopewell, Butvilofsky et Sparrow (2010).

le moyen de communication de la bilittératie dont dispose l'institution scolaire (2) et le contenu d'enseignement et d'apprentissage dans lequel la bilittératie se réalise (3). Les trois niveaux d'analyse se complètent et doivent être considérés ensemble et non isolément pour faire ressortir un portrait d'ensemble de la bilittératie aussi complet que possible.

Figure 1. **Cadre opérationnel pour l'étude de la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues en milieu scolaire**



Source: Inspiré de Hornberger (2003, 2004).

Premier niveau d'analyse

Le premier niveau d'analyse est rattaché à une dimension sociolinguistique autour de laquelle s'articulent les composantes suivantes: la situation contextuelle (1), le milieu linguistique (2) et le mode langagier (3). L'intérêt est donc de savoir si les élèves bi/plurilingues *a*) constituent une large population dans le paysage scolaire ou s'ils s'inscrivent dans une logique de particularité, s'ils *b*) évoluent dans un milieu monolingue ou bi/plurilingue et, finalement, s'ils *c*) font partie d'une culture à tradition orale ou écrite.

Deuxième niveau d'analyse

Le deuxième niveau d'analyse se rapporte à une dimension linguistique. Il est constitué des composantes suivantes: les conditions d'apprentissage des langues (1), le système linguistique (2) et le système scriptural (3). Le système scriptural comprend ici les deux acceptions proposées par Cook et Bassetti (2005, p. 2), c'est-à-dire en tant que représentation graphique de la langue – alphabétique, syllabique et idéographique – et en tant que règles d'écriture spécifiques à une langue. Plus précisément, ce deuxième niveau d'analyse soulève un questionnement sur *a*) l'exposition aux deux langues, sur *b*) les deux langues dans une perspective comparative et *c*) les systèmes scripturaux des deux langues en question.

Troisième niveau d'analyse

Le troisième niveau d'analyse concerne la dimension épistémologique et s'attache aux objets d'enseignement ainsi qu'aux ressources linguistiques et culturelles de l'élève. Cette analyse a trait aux composantes suivantes: 1) la langue comme vectrice de culture, 2) le type de langue et 3) la contextualisation didactique. Ce qui conduit à une réflexion qui s'articule autour de la langue *a*) en tant que porteur d'une culture majoritaire ou de cultures minoritaires, *b*) sous ses formes vernaculaires ou littéraires et *c*) enseignée de manière contextualisée ou décontextualisée.

Pour le praticien ou le chercheur qui s'intéressent aux ressources linguistico-culturelles des élèves bi/plurilingues dans l'enseignement-apprentissage de la langue, ce cadre opérationnel permet de définir les paramètres sociolinguistiques et didactico-pédagogiques du développement des habiletés bilittératiques chez les élèves bi/plurilingues, d'obtenir les données qui s'y rapportent et de mieux orienter la pratique enseignante. Il vise donc à outiller les praticiens et les chercheurs qui s'intéressent à la bilittératie dans les milieux éducatifs. Dès lors, il fournit un apport méthodologique à l'avancement des connaissances scientifiques sur la bilittératie en milieu scolaire dans la mesure où il permet de décrire et de documenter le développement de la bilittératie en situation de classe.

Par ailleurs, il importe de souligner que, si la bilittératie peut être développée dans le cadre de programmes d'enseignement bilingues qui visent un bilinguisme équilibré tel que les programmes d'immersion, ce n'est pas le cas dans le cadre de programmes d'enseignement dont l'objectif est l'intégration linguistique comme les programmes d'accueil. À cet égard, l'école québécoise n'offre pas de programme bilingue aux élèves allophones bi/plurilingues, qui suivent majoritairement leur formation dans les classes ordinaires. Dans ce contexte, le bilinguisme des élèves allophones semble être « ignoré par les enseignants, subi par les élèves, encore perçu comme source de difficultés ou handicap pour l'apprentissage de la langue de l'école » (Hélot, 2007, p. 8). Pourtant, les recherches actuelles ont démontré que la nocivité du bilinguisme est sans fondement (Tabouret-Keller, 2011). Au Québec, la question semble principalement liée au contexte de « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010) dans lequel se situe la langue française et qui suscite une inquiétude identitaire. Dès lors, l'école québécoise n'a pas pour rôle de soutenir la langue des élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés, mais vise plutôt leur intégration linguistique et sociale au sein de la société québécoise francophone.

Néanmoins, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) rappelle que cela n'implique pas pour autant le rejet de la langue première de l'élève. À ce propos, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)¹² joue un rôle important dans la réussite en français, et ce, par le développement de compétences métalinguistiques et le développement de la littératie en langue première (Touhmou, 2016). Ce programme, mis en place au Québec en 1978, avait pour objectif principal l'intégration socioscolaire et comportait 150 minutes d'enseignement par semaine, intégrées dans l'horaire normal de l'école (MEQ, 1995). À la suite d'une résistance à ce changement, le PELO est devenu un programme parascolaire à partir de 1988 (Mc Andrew, 2001). Parallèlement, le Programme des langues ethniques favorise le développement des habiletés littéraciques en langue première. À noter que ce programme est mis en œuvre en dehors du système scolaire public par des organismes communautaires et qu'il est reconnu par le ministère de l'Éducation dans la certification de fin d'études secondaires. En somme, les deux programmes constituent deux paliers de soutien pour les élèves bi/plurilingues de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés qui peuvent avoir un effet non négligeable sur le développement de la bilittératie, un effet dont il serait pertinent pour la recherche d'approfondir l'étude.

Enfin, il est intéressant de mentionner le cas de l'Alberta qui offre des programmes d'éducation bilingue où des langues autres que le français ou l'anglais sont utilisées comme langue de scolarisation. Les programmes bilingues albertains sont proposés entre autres en allemand, en ukrainien, en espagnol, en italien, en arabe et en polonais.

12. En Ontario, l'équivalent du PELO est le Programme de langues internationales (anciennement appelé le *Heritage Languages Program*), lequel offre 150 minutes d'enseignement par semaine au primaire et 180 minutes par semaine au secondaire. Les cours donnés dans le cadre de ce programme permettent d'accorder des crédits aux élèves.

Il s'agit de «programmes d'immersion partielle où la langue seconde est utilisée comme langue d'enseignement jusqu'à concurrence de 50 % du temps de la journée de classe¹³» (Alberta Education, 2008, p. 12). À cet égard, l'expérience albertaine représente un exemple de l'intégration de l'apprentissage des langues des groupes linguistiques minoritaires ou minorisés dans le système scolaire public et un modèle de développement des habiletés bilittératiques qui est aussi intéressant à étudier, notamment dans une perspective comparative.

CONCLUSION

L'objet du présent article était de contribuer à une réflexion sur la problématique de la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues, en particulier les élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés. Nous proposons ici de souligner l'importance de comprendre le développement des habiletés bilittératiques ainsi que les questions en découlant, et ce, à la lumière des avancées que continue à réaliser la recherche scientifique dans le domaine de la didactique des langues. Nous l'avons vu, la littératie pose à la personne des défis autrement plus complexes que celui de la simple connaissance de l'écrit pour pouvoir fonctionner dans la vie courante. C'est un concept aux multiples facettes qui se complexifie davantage lorsqu'il est considéré à travers le prisme du bilinguisme. Tout comme Hopewell et Escamilla (2014), nous estimons que la bilittératie est le résultat d'un processus long et dynamique. Elle implique le décloisonnement des langues en coprésence et résulte de l'interaction d'un ensemble de déterminants comme le choix du contenu d'enseignement et d'apprentissage.

Au Québec, la valorisation de la «langue de Molière» peut également passer par la prise en compte des habiletés littératiques que l'élève a acquises dans une autre langue. Cela permet de «renforce[r] l'équité dans les apprentissages et les langues» (Auger, 2014, p. 170) et de stimuler le sentiment de compétence personnelle que l'élève a développé dans sa langue première ou l'empowerment, pour reprendre l'expression de Cummins (2014, p. 57). Dans un milieu scolaire plurilingue comme celui de Montréal, cela revêt une importance particulière, d'autant plus que les habiletés bilittératiques peuvent soutenir l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Il importe donc d'analyser et de comprendre la question de la bilittératie de façon plus approfondie, ce qui devrait permettre de mieux fonder les démarches d'enseignement-apprentissage et de mieux accompagner les élèves bi/plurilingues dans les défis d'apprentissage auxquels ils sont confrontés. Chaque enseignant qui œuvre dans un milieu plurilingue doit finalement trouver des façons innovantes d'enseigner à ses élèves bi/plurilingues en ayant soin de leur faciliter l'utilisation de leurs ressources linguistico-culturelles tout en respectant le programme. Dans cette optique, l'enrichissement du domaine de recherche qui s'intéresse au développement des habiletés bilittératiques chez les élèves bi/plurilingues semble nécessaire.

13. Notre traduction.

Références bibliographiques

- AKINCI, M.-A. (2008). Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe : actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 - Université de Strasbourg* (p. 31-51). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- ALBERTA EDUCATION. (2008). *School administrator's guide to implementing language programming*. Edmonton, Alb. : Alberta Education.
- ALEGRIA, J., MARIN, J., CARRILLO, S. et MOUSTY, P. (2003). Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique : comparaison entre le français et l'espagnol. Dans M. N. ROMDHANE, J.-E. GOMBERT et M. BELAJOUZA (dir.), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives* (p. 51-67). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- ALLEN, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16.
- ARMAND, F. (2011, avril). *Les microprogrammes de formation continue en milieux plurilingues, pluriethniques et défavorisés*. Communication présentée aux Journées d'étude « Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation » organisées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Fondation de la tolérance, la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et le Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Montréal. Résumé repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/CEETUM%20educ_inclu.pdf
- ARMAND, F., DAGENAIS, D. et NICOLLIN, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. doi : 10.7202/018089ar
- AUGER, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 165-173.
- AUGUST, D. et SHANAHAN, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2003a). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 111-122.

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2003b). La littéracie: vers de nouvelles pistes de recherche didactique, *Lidil*, (27), 5-10.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2015). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques* (2^e éd.). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. et RISPAIL, M. (dir.). (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France: L'Harmattan.
- BEAUREGARD, F., CARIGNAN, I. et M.-D. LÉTOURNEAU. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Repéré à https://depot.ereduit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- BESSE, A.-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde: perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais* (Thèse de doctorat, Université de Rennes 2). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00267662/document>
- BOUCHARD, R. et KADI, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Recherches et applications, *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 51, 9-14.
- BROCKMEIER, J. et OLSON, D. R. (2009). The literacy episteme: From Innis to Derrida. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Cambridge handbook of literacy* (p. 3-21). New York, NY: Cambridge University Press.
- BURNS, S., ESPINOZA, L. et SNOW, C. E. (2003). Début de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- CARON-RÉAUME, A.-M. (2010). Interrogation des pratiques pédagogiques de «bilittératie» des adolescents: une étude de cas «f/Francophone». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(3), 486-514.
- CARTON, F., DENEIRE, M., DUBOIS, M., KAMBER, A., MARY, L. et SKUPIEN DEKENS, C. (dir.). (2014). *Tenir compte des langues premières dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes – Mélanges CRAPEL 35*. Nancy, France: Université de Lorraine, ATILF.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France: CLE International.

- CHUANG, H.-K., JOSHI, R. M. et DIXON, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: Evidence from taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 97-119.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/futur_apprenti_canada/futur_apprenti_canada.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2010). *Littératie et alphabétisation: bien plus que des mots! Rapport d'étape sur la littératie et l'alphabétisation 2009*. Toronto: le Conseil.
- COOK, V. et BASSETTI, B. (2005). An introduction to researching second language writing systems. Dans V. Cook et B. Bassetti (dir.), *Second language writing systems* (p. 1-67). Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- CORDEIRO, G. S., ISLER, D. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2011). Des pratiques littéraciques émergentes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (33)1, 5-16.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans D. P. Doison (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 70-89). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- CUMMINS, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd.) (vol. 5, p. 65-75). New York, NY: Springer Link.
- CUMMINS, J. (2014). L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer: apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-63). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46.

- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G. et DEWAELE, J.-M. (dir.) (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- DEVILLERS, M.-É. (2015). *Multidictionnaire de la langue française* (6^e éd.). Montréal: Québec Amérique.
- ESCAMILLA, K., RUIZ-FIGUEROA, O. A., HOPEWELL, S., BUTVILOFSKY, S. et SPARROW, W. (2010). *Transitions to biliteracy: Literacy squared*. Boulder, CO: Université du Colorado. Repéré à http://literacysquared.org/ABOUT%20Page/Lit2%20Technical%20Manual%20Phase%20I_2004_2009.pdf
- ESCAMILLA, K., HOPEWELL, S., BUTVILOFSKY, S., SPARROW, W., SOLTERO-GONZÁLEZ, L., RUIZ-FIGUEROA, O. et ESCAMILLA, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Philadelphie, PA: Caslon.
- FIGUEREDO, L. (2006). Using the known to chart the unknown: A review of first-language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill. *Reading and Writing*, 19, 873-905. doi: 10.1007/s11145-006-9014-1
- FRAENKEL, B. et MBODJ-POUYE, A. (2010). Introduction. Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles, *Langage et société*, 3(133), 7-24. doi: 10.3917/lis.133.0007
- GAFFIOT, F. (2000). *Le grand Gaffiot: dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette-Livre.
- GIASSON, J., BAILLARGEON, M., PIERRE, R. et THÉRIAULT, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec: caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34(4), 455-476.
- GIRAUD, S. (2010). *Utilisation des technologies numériques et développement de compétences informatiques en situation linguistique minoritaire: le cas des jeunes franco-ontariens* (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ottawa, Canada.
- GOLDENBERG, C., RUEDA, R. et AUGUST, D. (2008). Sociocultural contexts and literacy development. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (p. 95-129). New York, NY: Routledge.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017). Charte de la langue française, RLRQ, c. C-11., à jour au 1^{er} juin. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-11.pdf>

- GREGORY, E. (1997). *One child, many worlds: Early learning in multicultural communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- HÉBERT, M. et LÉPINE, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98. Repéré à https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf
- HÉBERT, M. et LÉPINE, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. doi: 10.7202/1018176ar
- HÉLOT, C. (2006). Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. Dans M. Ó Laoire (dir.), *Multilingualism in educational settings* (p. 49-72). Tübingen, Allemagne: Stauffenburg Verlag.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- HOPEWELL, S. et ESCAMILLA, K. (2014). Biliteracy development in immersion contexts. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 181-195. doi: 10.1075/jicb.2.2.02hop
- HORNBERGER, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2), 155-171.
- HORNBERGER, N. H. et SKILTON-SYLVESTER, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (p. 35-67). Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. H. et LINK, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247. doi: 10.1080/00405841.2012.726051
- HUDELSON, S. (1994). Literacy development of second language children. Dans *F Genesee (dir.), Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (p. 129-158). New York, NY: Cambridge University Press.

- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. BARRÉ-DE MINIAC, C. BRISSAUD et M. RISPAIL (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- JARVIS, S. (2012). Crosslinguistic influence and multilingualism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0291
- JEWITT, C. (2013). Multimodality and digital technologies in the classroom. Dans I. DE SAINT-GEORGES et J.-J. WEBER (dir.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (p. 141-152). Rotterdam, Pays-Bas : Sense.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- LACELLE, N. et LEBRUN, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *forumlecture.ch*, 2, 1-17. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- LACELLE, N., BOUTIN, J.-F. et LEBRUN, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@: outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAFONTAINE, L. (2013). Reading and oral literacy in disadvantaged communities : Quebec kindergarten, first and second grade teachers' perceptions and practices. *International Journal of Humanities*, 10, 69-80.
- LAFONTAINE, L., RUEL, J. et MOREAU, A. C. (2013, mai). *État des lieux de la littératie au Canada francophone*. Communication présentée au colloque Développement des compétences en littératie en contexte d'inclusion et en contexte scolaire, 81^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Laval, Québec.
- LEFEBVRE, S., MELANÇON, J. et LEFRANÇOIS, É. (2012). Le Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) : un cadre pour aborder la littératie numérique d'enseignants du primaire en situation d'intégration des TIC. Dans M. LEBRUN, N. LACELLE et J.-F. BOUTIN (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 61-75). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- LIGHTBOWN, P. M. et SPADA, N. (2013). *How languages are learned* (4^e éd.). Oxford, R.-U. : Oxford University Press.

- LOVEJOY, K. B., FOX, S. et WILLS, K. V. (2009). From language experience to classroom practice. Affirming linguistic diversity in writing pedagogy. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9(2), 261-287. doi: 10.1215/15314200-2008-032
- LÜDI, G. et PY, B. (2013). *Être bilingue* (4^e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2010). Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A. et SIROIS, P. (2010). *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MASNY, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies. Dans D. MASNY (dir.), *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (p. 15-26). Québec : Éditions Logiques.
- MASNY, D. (2003). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. Dans R. ALLARD (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives* (p. 157-165). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.
- MASNY, D. (2009). *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Ottawa, Ont. : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mc ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M. et Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 1-20.
- McLAUGHLIN, M. (2010). *Content area reading: Teaching and learning in an age of multiple literacies*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- MENKEN, K. et GARCÍA O. (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policy makers*. New York, NY : Routledge.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (2010). *Français langue première: M à 12*. Victoria : le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*. Toronto : le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2007). *Le curriculum de l'Ontario : 11^e et 12^e année. Français*. Toronto : le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Indicateurs linguistiques : secteur de l'éducation, édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi ? Comment ?* Québec : le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : le Ministère.

MOLINIÉ, M. et MOORE, D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions (NeQ)* en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 3-14.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

MOORE, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française. *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 51, 62-75.

MOREAU, A. C., HÉBERT, M., LÉPINE, M. et RUEL, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.

MORIN, M.-F. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

ODLIN, T. (2012). Crosslinguistic influence in second language acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0292

- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2014). *Regards sur l'éducation 2014: les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à <https://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l'education-2014.pdf>
- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- PHARAND, J. et MOREAU, A. C. (2015). La littératie émotionnelle: l'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. LAFONTAINE et J. PHARAND (dir.), *Littératie: vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PIERRE, R. (2003a). Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000. Fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35. doi: 10.7202/009490ar
- PIERRE, R. (2003b). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 121-137.
- POTVIN, M. et PILOTE, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal: Fides Éducation.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- RISPAIL, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *forumlecture.ch*, 1, 1-11. Repéré à http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf
- ROY, D. (2010). Des «sacs d'histoires»: une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, 155, 49-50.
- SÉVIGNY, D. (2016). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- TABOURET-KELLER, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges, France: Lambert-Lucas.
- THOMAS, W. P. et COLLIER, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

- TOUHMOU, A. H. (2015a, mars). *Une analyse réflexive sur la bilittératie chez les élèves allophones en formation générale des jeunes à Montréal en apprentissage du français*. Communication présentée à la 7^e édition du Colloque Éducatif Présent!, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- TOUHMOU, A. H. (2015b). La bilittératie chez les élèves allophones en milieu scolaire montréalais: une réflexion pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français. *Canadian Journal For New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, hors-série, 84-94.
- TOUHMOU, A. H. (2016). *La prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire allophone montréalais: une avenue d'intervention pour les élèves arabophones du primaire* (Essai de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- WAGNER, S., CORBEIL, J.-P., DORAY, P. et FORTIN, E. (2002). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes: alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada. Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)* (Publication no 89-552-MIF). Ottawa, Ont.: Statistique Canada.
- WALSH, M. (2008). Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, (42)2, 101-108. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x