



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION
POUR L'INTERVENTION DES FORMATEURS
AUPRÈS DES POPULATIONS À RISQUE

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 9, numéro 1

2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

©RICS - ISSN 2292-3667



LES « EDUCATIONS À... » : UNE APPROCHE POUR S'INTERROGER SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE**

ALICE VANLINT, UNIVERSITE LAVAL, CANADA¹

MARIE-HELENE FORGET, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

Résumé

Ce texte invite à une réflexion sur le fait que les enjeux et les controverses qui animent la langue sont actuellement exclus des écoles du Québec. Nous avons adopté la démarche méthodologique interdisciplinaire consistant en la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité pour poser les jalons d'une conception de l'enseignement de l'écrit qui s'inspire de l'approche des « Éductions à... ». Nous proposons de revoir les finalités éducatives afin qu'elles visent le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir *avec* et *sur* la langue qui permettront à l'élève de contribuer à l'évolution de la culture écrite de la société. Par ailleurs, nous proposons d'adopter des démarches pédagogiques interdisciplinaires et nous proposons à la personne enseignante d'adopter un rôle de médiateur culturel.

Mots-clés : éducation à, écriture, interdisciplinarité, pensée critique, enseignement.

.

¹ Adresse de contact : Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca

**Pour citer cet article :

Valint, A. et Forget, M.H. (2022). Les « éductions à... » : une approche pour s'interroger sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 98-113.

1. INTRODUCTION

Dans la société québécoise, la question du niveau de littératie des élèves du primaire et du secondaire peut être considérée comme une question sensible qui refait surface dans la sphère publique de manière récurrente. Les uns se demandent : comment se fait-il qu'au sortir de l'école environ 20% des jeunes québécois ne soient pas en mesure de bien comprendre un texte de complexité moyenne et rencontrent des difficultés à écrire un texte sans fautes? (Conseil des ministres de l'Éducation, 2019). Alors que d'autres contestent ces conclusions alléguant que les élèves québécois lisent et écrivent mieux que leurs parents et aînés (Dion-Viens, 2008 ; Scali, 2018).

Ces questions orientent généralement les réflexions sur la maîtrise des normes de l'écrit et sur la qualité de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école ; mais elles nous semblent en éluder d'autres tout aussi fondamentales. Au-delà de la capacité à comprendre ce qu'on lit ou à maîtriser l'orthographe, l'école québécoise ne devrait-elle pas amener les élèves à réfléchir aux enjeux, aux raisons d'être et aux controverses qui animent les pratiques de lecture et d'écriture d'hier et d'aujourd'hui pour apprendre à se positionner et à agir sur des questions telles que : La créativité littéraire doit-elle avoir des limites ? Que nous apprennent les récents débats sur la liberté d'expression en humour ? Que faire des mots dits sensibles que contiennent les classiques de la littérature ? Peut-on laisser des langues mourir ?

Ce texte se présente comme le défilé d'une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit à l'école québécoise. Elle débute avec l'illustration d'une situation d'écriture qui nous semble emblématique de ce qui se passe souvent en classe et de laquelle ressortent diverses interrogations qu'une démarche d'investigation, à travers la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité (Fourez et al., 1994), nous a permis d'éclairer. En résultent des propositions inspirées de l'approche des « Éducatifs à... » qui pourraient servir à revisiter l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école.

2. ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT : L'HISTOIRE DE MALEK

L'enseignante de Malek a soumis à la classe une tâche d'écriture sur la question du véganisme afin de vérifier les apprentissages de ses élèves au regard de la structure argumentative enseignée. Pour lancer la production, elle a mené une discussion préparatoire sur le sujet afin d'aider les élèves à déterminer quels aspects du problème pouvaient être intéressants comme angle d'attaque et à trouver des sources fiables pour appuyer leurs arguments.

Malek est un grand sportif qui porte un soin particulier à l'équilibre de son régime alimentaire en suivant les recommandations de la nutritionniste qui conseille les équipes sportives de son école. Autant dire qu'il a certainement des connaissances dans ce domaine. Or, il est bloqué... son texte n'avance plus.

Malek se dirige donc vers le bureau de son enseignante qui l'invite à s'asseoir et lui demande son plan. Puis elle lui pose une première question : « quelle est la thèse que tu avances ? » Malek répond : « que le véganisme n'est pas bon pour tout le monde, notamment parce que ça peut entraîner des carences alimentaires chez certaines personnes et... ». L'enseignante interrompt Malek : « As-tu des sources fiables pour appuyer ton point de vue ? » Ce à quoi Malek répond que oui. Elle l'invite alors à relire ses textes dans lesquels il pourra

certainement repérer des informations pertinentes. Puis, elle termine ainsi : « L'important, Malek, ce n'est pas ce que tu penses, c'est vraiment que tu suives bien le plan que je vous ai fourni. C'est ça que je dois évaluer. »

Malek n'est pas plus avancé... mais l'heure, elle, avance. Il prend donc le plan fourni et écrit d'un trait un texte reprenant l'essentiel de ce qui a été dit en classe lors de la discussion préparatoire, inventant au passage quelques faits, preuves et statistiques. Mais surtout, il suit scrupuleusement la structure enseignée. Malek va recevoir un résultat très satisfaisant pour l'énergie investie : 87%, avec les félicitations de son enseignante! Pourtant, il est déçu de son texte.

Cette situation nous permet de comprendre que c'est surtout avec la dimension textuelle de l'écriture argumentative que Malek et ses camarades auront pris formellement contact, gommant peut-être la prise en compte du lectorat et des spécificités du contexte de production, des caractéristiques pourtant déterminantes de la qualité de ce genre de textes et du développement des compétences argumentatives des élèves. D'autres exemples de pratiques scolaires de lecture et d'écriture qui diffèrent des pratiques sociales sont également observés dans les écoles primaires du Québec. Pensons à l'écriture de récits en trois temps (début-milieu-fin) ou en cinq temps (situation initiale, problème, deux tentatives d'action et solution) qui brimeraient les élans créatifs de tout auteur professionnel, ou aux quelques règles qui sont souvent enseignées aux élèves pour choisir des lectures dites « à leur pointure » et qui paraîtraient farfelues si elles étaient affichées sur les murs d'une librairie : trouver un texte répondant à leur intention de lecture, dont le sujet les intéresse, qui comporte peu de mots nouveaux et dont la lecture ne pose pas de défis de compréhension. De telles pratiques scolaires nous semblent en décalage avec bon nombre de pratiques sociales de lecture et d'écriture, alors que « l'école est régulièrement accusée du même mal : la coupure avec le monde extérieur » (Barré-De Miniac, 2001, p. 93).

2. REPÈRES CONCEPTUELS : LIRE ET ÉCRIRE, DES PRATIQUES SOCIALES ANIMÉES D'ENJEUX

Un certain consensus semble exister en didactique du français autour d'une conception de la lecture et de l'écriture considérées comme des pratiques sociales, culturellement ancrées et historiquement construites (Bucheton et Chabanne, 2002; Dabène, 1991; Reuter, 2000; Schneuwly, 2008). Lorsqu'à l'instar de Bruner (2008) on considère l'école comme une culture en soi, cette définition consensuelle permet de comprendre que dans de nombreuses classes du Québec, les activités de lecture et d'écriture sont fortement marquées par la forme scolaire² et tendent à s'éloigner des pratiques sociales que Martinand (2001) dit « de référence ». Toutefois, les distinctions qui existent entre les pratiques scolaires et sociales de lecture et d'écriture qui marquent le système scolaire tant au primaire qu'au secondaire ont été critiquées sous divers angles. À titre d'exemples, le sociologue Lahire (2008) a expliqué qu'elles pouvaient être la source d'inégalités sociales et d'échec scolaire tandis que des didacticiens ont tour à tour dénoncé la technicité des processus enseignés et l'atomisation des enseignements qui dénaturent la lecture et l'écriture ou le rôle d'évaluateur qui fait de la personne enseignante un destinataire artificiel du texte de l'élève (Bucheton, 2014; Penloup, 2005). Plusieurs ont alors contribué à la construction de

² Nous référons à la conception sociohistorique du concept initialement proposé par Vincent (1980) selon laquelle la forme scolaire se caractérise notamment par une relation pédagogique entre un maître et des élèves qui visent une transmission formelle de savoirs qui sont sélectionnés pour leur importance sociale, leur stabilité dans le temps, leur caractère éthiquement acceptable, leur cohérence disciplinaire permettant d'éviter les dissonances, etc. et qui sont transformés et structurés pour faciliter leur transmission.

concepts tels que celui de littératie (Dezutter et Lépine, 2020; Masny et Waterhouse, 2009; Moore et Sabatier, 2010)³ et de rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000) ou à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008)⁴ ou encore se sont intéressés à la lecture pour apprendre (Cartier, 2007) ou à l'écriture réflexive (Chabanne et Bucheton, 2002; Lafont-Terranova et Niwese, 2016)⁵ et ont ainsi contribué à ouvrir les œillères que la forme scolaire peut avoir posées aux pratiques de l'écrit à l'école.

Toutefois, les critiques formulées jusqu'ici ainsi que les propositions didactiques et pédagogiques suggérées pour les pallier nous semblent entretenir un angle mort : celui des enjeux sociaux, culturels, éthiques, politiques et autres qui font de la lecture et de l'écriture des pratiques vivantes qui procurent un pouvoir d'agir. Pensons au choix d'adopter ou non la nouvelle orthographe dans un texte journalistique ou alors à l'émergence de l'écriture inclusive dans divers types d'écrits. Il s'agit d'exemples qui marquent des prises de position dans des débats de société autour de la langue. Pensons à l'enseignante de Malek qui pourrait soumettre la question des moyens de persuasion, voire de propagande, dans nos sociétés de plus en plus polarisées, afin de réfléchir au pouvoir que procure la maîtrise de l'argumentation. Pensons également aux enseignantes du primaire qui amèneraient leurs élèves à interroger les valeurs que véhiculent parfois implicitement certains albums jeunesse afin de faire des choix de lecture plus éclairés. Il nous semble que d'accompagner les élèves dans un travail d'investigation autour de ces questions contribuerait grandement à la formation en lecture et en écriture des élèves en soutenant le développement de leur pouvoir d'agir par et sur l'écrit. Il nous semble aussi que l'école contribuerait davantage à donner du sens aux apprentissages de l'écrit qu'elle propose aux élèves de construire⁶.

D'ailleurs, les instances ministérielles dressent la table à une telle conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsqu'elles suggèrent, dans les programmes de formation de l'école québécoise du primaire et du secondaire, cinq « domaines généraux de formation⁷ » et dans les programmes de français langue d'enseignement, l'étude de genres discursifs sociaux comme la lettre de sollicitation, le blogue ou l'article de vulgarisation (Gouvernement du Québec, 2001, 2004, 2009a) ou encore lorsqu'elles

³ Le concept de littératie que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000) définit comme étant « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (p. X – pagination romaine), permet d'inscrire l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans une perspective qui élargit la durée de l'apprentissage (en considérant notamment la période préscolaire), les objets (en multipliant par exemple les genres à l'étude), les contextes (formels et informels) et les acteurs (parents, médiateurs culturels, etc.).

⁴ Le concept de rapport à l'écrit(ure) est défini comme étant l'ensemble des significations qu'un individu construit à propos de l'écrit et qui est constitué de dimensions axiologique, affective, idéelle et praxéologique (Chartrand et Blaser, 2008). Ce concept invite entre autres à envisager l'enseignement et l'apprentissage en considérant la continuité entre les situations de lecture et d'écriture, qu'elles soient scolaires ou non, mais également à ne pas se limiter aux enjeux plus techniques de décodage, de compréhension ou d'applications des règles langagières afin de considérer les enjeux motivationnels, la diversité des pratiques, la construction des valeurs, etc.

⁵ L'écriture réflexive fait référence à cette pratique en tant que « processus favorisant la construction de significations en situation d'apprentissage » (Morisse et Lafortune, 2014, p. 3). Ce concept permet d'envisager l'écriture comme moyen de formation, de construction de soi et de connaissances, de théorisation et de conceptualisation, comme outil de développement. En classe, il s'agira d'amener les élèves à recourir à l'écriture pour apprendre à travers le journal d'apprentissage, les plans, brouillons, etc., des écrits qui ne sont pas directement destinés à être lus par autrui, mais qui contribuent grandement au développement des compétences et à la construction de connaissances.

⁶ Halliday écrivait en 1973 que l'apprentissage, y compris linguistique, de l'enfant ne peut se faire que s'il est inscrit dans un contexte social.

⁷ Le Programme de formation de l'école québécoise retient cinq « domaines de formation » qui rassemblent les grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie : Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté (Gouvernement du Québec, 2009b).

demandent aux enseignantes et enseignants de susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire des disciplines ou pour « les courants de pensée et les débats qui ont marqué [leur] évolution » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 65).

Toutefois, concernant l'écrit, ces enjeux demeurent généralement exclus de la scène scolaire et la question de savoir pourquoi et comment les traiter à l'école nous semble actuellement absente de la littérature en didactique du français. Nous avons ainsi mené une réflexion visant à inscrire l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la perspective d'une « éducation aux lire-écrire ». Puisque cette expression avait émergé de façon plutôt intuitive, nous avons voulu explorer l'avenue offerte par les approches dites des « Éducatons à... » et ainsi répondre à la question « éduquer aux lire-écrire : de quoi s'agit-il ? »

3. DÉMARCHE D'INVESTIGATION : LA CONSTRUCTION D'UN ILOT INTERDISCIPLINAIRE DE RATIONALITÉ

Il nous a rapidement semblé évident que pour répondre à la question que nous formulions, il fallait sortir de notre perspective disciplinaire. Nous avons alors choisi d'adopter une démarche méthodologique interdisciplinaire proposée par Fourez et al. (1994) : la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité. Cette démarche, dont la flexibilité permet un ajustement à un grand nombre de problématiques, permet de considérer la complexité de situations en y jetant un éclairage interdisciplinaire qui guide la construction d'une réponse « sur mesure » au problème posé. Elle vise à répondre à des questions du type « De quoi s'agit-il ? » Concrètement, la démarche est constituée de cinq étapes : le cliché, le panorama, la sélection et la hiérarchisation des boîtes noires, l'investigation et enfin, la synthèse.

Le cliché vise à recueillir les représentations des participants (ici, les auteurs de ce texte) à propos de la question qui est posée tandis que le panorama permet aux acteurs de mettre leurs représentations en commun et de déceler des aspects de la question qui auraient pu échapper au cliché. Concrètement, nous avons toutes deux pris quelques minutes pour rédiger une réponse spontanée à la question sans consulter de références, puis nous avons analysé et discuté nos réponses pour amorcer la construction d'un schéma conceptuel.

La sélection et la hiérarchisation de boîtes noires⁸ consistent à déterminer, parmi les concepts qui pourraient être examinés ou les questions qui se posent à l'issue du panorama, ceux qui feront l'objet d'une investigation interdisciplinaire et ceux qui seront laissés de côté. Pour notre part, nous avons sélectionné quatre objets d'investigation soit les concepts d'« Éducation à... », de pensée critique, d'objet d'enseignement-apprentissage et de littératie. Nous avons lu des textes inscrits dans diverses traditions disciplinaires et nous avons eu des échanges avec deux « spécialistes⁹ » : Marie-Claude Bernard¹⁰ à propos du concept d'« Éducation à... » et Carole

⁸ On réfère ici au terme de « boîte noire » tel que l'avait proposé Latour (1987). Il s'agit de notions théoriques ou de situations que l'on utilise sans en saisir pleinement le fonctionnement, les spécificités, etc.

⁹ La démarche de construction d'îlot interdisciplinaire de rationalité implique de consulter des personnes qui ont des connaissances disciplinaires liées à l'objet d'investigation ou une grande familiarité avec la situation investiguée. On les appelle des « spécialistes » ou des « experts ».

¹⁰ Professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Marie-Claude Bernard s'intéresse entre autres au développement des rapports aux savoirs, notamment scientifiques. Dans le cadre de sa thèse, elle s'était intéressée à la manière dont les enseignantes et les enseignants de biologie du collégial (Québec) et du lycée (France) se saisissent de questions vives telle que celle de la reproduction médicalement assistée (voir par exemple Bernard, 2008, 2013).

Fleuret¹¹ à propos de celui de littératie. Ces échanges et nos lectures nous ont permis de nous documenter et de mettre nos représentations à l'épreuve.

Le présent texte propose une synthèse de notre réflexion. Nous avons choisi de présenter les fruits de notre travail d'investigation à travers le prisme du concept d'« Éducation à... » afin de poser les jalons d'une perspective renouvelée de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit.

4. SYNTHÈSE RÉFLEXIVE DE L'INVESTIGATION : S'INSPIRER DES ÉDUCTIONS À...

Dès l'aube de notre travail d'investigation, nous avons compris que l'expression « éducation aux lire-écrire » avaient des allures d'oxymore pour celles et ceux qui s'inscrivent dans la perspective des « Éductions à... » puisque ces approches se sont développées principalement pour créer un espace, dans les programmes de formation, à des objets à priori exclus des traditionnels lire, écrire et compter. Il s'agissait d'amener sur la scène scolaire des problèmes que Fabre (2021) dit flous voire (super-)pernicieux, en ce qu'il s'agit de problèmes complexes qui ont comme caractéristique un caractère polysémique, une diversité (voire une absence) de solutions, une conflictualité potentielle et, dans le cas des problèmes pernicieux, qui s'inscrivent dans une temporalité critique. Il s'agit de problèmes qui heurtent la forme scolaire au sens où ils échappent au traditionnel découpage disciplinaire qui la caractérise et qu'ils relèvent davantage de pratiques de référence que de savoirs savants (Fabre, 2014).

La réflexion que nous menons dans ce texte ne vise bien sûr pas à faire une place à la lecture et l'écriture dans les classes, mais bien à questionner le traitement qui leur est réservé pour inviter sur la scène scolaire des enjeux qui animent les pratiques sociales de l'écrit. Ainsi, la motivation ayant conduit à la multiplication des « Éductions à... » n'est pas totalement étrangère à notre préoccupation et les réflexions pédagogiques qui ont permis leur développement nous semblent riches d'inspiration pour réfléchir à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école. Dans les prochaines sections, nous discuterons plus particulièrement des finalités et des modalités.

4.1 À propos des finalités

La perspective des « Éductions à... » mène à s'interroger sur les finalités de l'instruction scolaire. Elle invite à situer l'élève comme citoyen d'une communauté qui dépasse les murs de l'école. En invitant en classe des problèmes propres aux pratiques sociales de référence auxquelles les élèves, en tant que citoyens, seront amenés à contribuer, cette perspective met le développement de ces pratiques sociales au cœur des visées éducationnelles. Fabre (2014) écrit en ce sens qu'il s'agit davantage de penser une « transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes » (p. 2). De fait, les « Éductions à... » poursuivent deux objectifs interdépendants, l'un étant collectif, l'autre individuel. Elles visent à renforcer la démocratie en soutenant les élèves dans le développement de leur citoyenneté (c'est le projet collectif) par l'accroissement d'un pouvoir d'agir (c'est le projet individuel) éclairé, responsable et réflexif guidé par l'exercice d'une pensée

¹¹ Professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université d'Ottawa, Carole Fleuret s'intéresse aux composantes sociocognitives et culturelles en jeu dans le processus de socialisation à l'écrit, particulièrement des populations minorisées (voir par exemple Fleuret et Armand, 2012; Fleuret et Sabatier, 2019).

critique (Agbobli, 2016). Audigier (2012) écrit à ce propos qu'il s'agit « de développer chez l'élève des manières d'être au monde avec soi et avec les autres » (p. 34).

Pour réfléchir aux apports des « Éducatifs à... » à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école, nous reprendrons deux éléments de leurs finalités, soit celle de viser l'accroissement d'un pouvoir d'agir comme contribution à un projet collectif et celle de soutenir le développement d'une pensée critique. Cet emprunt nous mènera ensuite à aborder la question du sens que prennent les savoirs dans une telle perspective.

4.1.1 Viser un pouvoir d'agir

La perspective des « Éducatifs à... » nous semble pouvoir enrichir les réflexions que nous venons d'évoquer en proposant de compléter le projet d'apprentissage individuel par la préoccupation de contribuer à un projet collectif. Accorder un grand pouvoir d'agir à l'élève nous semble rare lorsqu'il s'agit de pratiques de l'écrit, perçu comme étant hautement normé. Toutefois, la piste nous semble intéressante si l'on considère que c'est parfois non consciemment que les jeunes contribuent à l'évolution des pratiques et des débats sociaux concernant l'écrit. Pensons aux nouvelles orthographe et aux néologismes qu'ils créent au quotidien, par inadvertance, par préoccupation lexicale ou par souci d'« économie » et qui finissent par entrer dans les usages et parfois même dans les dictionnaires, ou encore aux messages qu'ils rédigent ou partagent sur les médias sociaux utilisant le pouvoir des mots pour convaincre d'autres « amis » et qui soulèvent parfois d'importants débats de société.

Ce projet collectif évoque pour nous la définition de l'apprentissage proposée par Rogoff (2014) et ses collaborateurs qui l'envisage comme étant la transformation de la participation à l'effort commun d'une communauté¹². Ces auteurs ont montré le rôle de l'observation (*keen attention*) et de la participation à un projet commun dans le développement individuel des compétences, de la motivation, du rapport aux savoirs, etc., soulignant ainsi la pertinence de situer les apprentissages scolaires dans le contexte plus large d'une participation à une communauté. Accompagner les élèves dans la prise de conscience de leur pouvoir d'agir sur et avec les mots afin qu'ils construisent des pratiques de lecture et d'écriture éclairées, responsables et réflexives nous semble en ce sens être un mandat intéressant dont l'école pourrait se saisir.

Les démarches pédagogiques développées dans les dernières années et qui consistent à faire de la classe des communautés d'auteurs et de lecteurs au sein desquelles les élèves sont appelés à négocier leurs interprétations des textes lus, à partager leurs productions écrites, voire à se questionner sur les valeurs véhiculées dans des textes (Hébert, 2019; Soulé et Bucheton, 2011; Tremblay et al., 2020) nous semblent être des espaces privilégiés pour discuter autour de questions porteuses d'enjeux comme celles que nous évoquions précédemment.

En somme, la perspective des « Éducatifs à... » nous semble inviter à réaffirmer le caractère historico-culturel de l'écrit afin de voir les pratiques de lecture et d'écriture comme des projets collectifs auxquels chacun peut contribuer et desquels tous pourront apprendre. Cela nous amène au second point que nous souhaitons discuter : le développement d'un pouvoir d'agir orienté vers la contribution à un projet collectif de renforcement

¹² Un site internet permet de prendre connaissance du modèle et de l'ensemble des travaux qui ont contribué à son élaboration : <https://learningbyobservingandpitchingin.sites.ucsc.edu/>

de la démocratie nécessite le développement d'une pensée critique afin que l'agir individuel soit éclairé, responsable et réflexif.

4.1.2 Développer une pensée critique

Le concept de pensée critique est présent dans la plupart des publications consacrées aux « Éducation à... ». Rares sont toutefois les textes qui en proposent une définition. Le concept semble emprunté au champ de la philosophie où il a fait l'objet de très nombreux travaux de conceptualisation tant théoriques (Ennis, 1993; Forneris, 2004; Splitter, 1991) qu'empiriques (Daniel, 2005; Gagné, 2017; Gagnon, 2008).

Daniel (2005) et Gagnon (2008) soulignent la nécessité d'envisager la pensée critique respectivement comme une praxis ou une compétence, que l'individu déploiera et construira dans l'interaction et non un état ou quelque chose de préexistant qu'il devrait s'approprier (Pallascio et al., 2004). Par ailleurs, la principale caractéristique de la pensée critique qui fait consensus est son caractère orienté par une décision, qu'elle soit de l'ordre de l'action à poser, de l'avis à formuler, de la posture à adopter, etc. Ennis (1993) écrit qu'il s'agit de déterminer ce qu'il convient de faire ou de croire. On comprend ainsi la place centrale qui lui est accordée dans les approches des « Éducatons à... » où elle vise à guider l'agir.

La recherche empirique conduite par Daniel (2005) lui a permis d'identifier quatre modes de manifestation de la pensée critique. Le premier est créatif, au sens où il s'agit de construire une action ou une décision sur mesure pour chaque situation. Le deuxième est logique, car l'individu est amené à convoquer des critères lui permettant de justifier l'action ou la décision afin qu'on puisse les dire « éclairées ». Le troisième mode est responsable en ce que les arguments convoqués laissent une large place aux valeurs individuelles et collectives ainsi qu'à la dimension éthique des situations analysées. L'action qui découlera du processus de pensée critique pourra alors être qualifiée de responsable. Enfin, la pensée critique se manifeste selon un mode métacognitif en ce sens qu'elle est fondée sur des démarches impliquant une prise de conscience et visant l'autocritique et l'autocorrection de soi et des autres, soit un agir réflexif.

Lire et écrire, en tant que pratiques complexes qui ne peuvent être entièrement automatisées ou technicisées, impliquent de prendre un grand nombre de décisions¹³. La littérature didactique a permis d'en documenter un grand nombre dont les manifestations sont généralement, si l'on reprend le cadre théorique proposé par Daniel (2005), créatives, c'est-à-dire ajustées aux spécificités de la situation et logiques puisque les élèves devront pouvoir justifier leurs choix que ce soit dans le cadre de cercles d'auteurs, de lecture, d'un débat interprétatif, etc. Elles sont également métacognitives au sens où elles impliqueront une critique de soi ou des autres afin d'ajuster la pratique langagière. En revanche, le concept de pensée critique nous semble apporter un éclairage supplémentaire sur les pratiques de lecture et d'écriture que développent les élèves en suggérant que les décisions qu'ils prennent puissent convoquer des valeurs individuelles et collectives (et donc des enjeux sociaux, politiques, etc.) et avoir une résonance éthique.

¹³ Contrairement à ce que suggèrent plusieurs préjugés sur la langue, le caractère hautement normé de l'écrit ne suffit pas à guider toutes les décisions que doit prendre un auteur ou un lecteur. À titre d'exemple, mentionnons le roman « L'aveuglement » de José Saramago qui met en scène les habitants d'un pays frappé par une épidémie de cécité contagieuse et qui fait un usage atypique de la ponctuation, comme pour immerger le lecteur dans cet univers où il est parfois difficile d'identifier qui nous parle. L'auteur a pris la décision (éclairée) de faire une utilisation atypique de signes pourtant hautement normés.

Cela nous conduit à proposer à l'école de viser l'accroissement d'un pouvoir d'agir langagier éclairé, responsable et réflexif, afin de soutenir les élèves dans le développement d'une pensée critique au regard de l'écrit. À cette fin, les dimensions identifiées par Daniel (2005) nous semblent constituer un cadre intéressant pour guider les discussions sur la lecture et l'écriture avec les élèves.

4.1.3 Le sens des savoirs

Dans la perspective des « Éducatons à... », les savoirs sont appréciés pour leur convenance à la situation ou au problème qu'ils visent à éclairer, les situant davantage comme des constructions sociales permettant de comprendre le monde que comme des lois qui le régissent. Ils sont accompagnés des divers enjeux sociaux, culturels, éthiques, professionnels qui les concernent. Or, en classe de français, les savoirs enseignés sont souvent présentés comme des objets immuables, presque inertes tombant ainsi dans le piège disciplinaire qu'identifiait Daunay (2017) et qui consiste à oublier que les savoirs sont des constructions sociales dont la signification réside dans le processus d'élaboration d'une réponse sur mesure à un problème délimité. Les savoirs sont alors parfois érigés en normes uniques qu'on ne peut discuter. Par exemple, la notion de variétés de langue est souvent présentée en empruntant les termes « niveaux » ou « registres » et l'on identifie rapidement, parmi les quatre registres enseignés (populaire, familial, standard et littéraire ou soutenu), le registre standard comme idéal à atteindre. Or, les pratiques sociales sont beaucoup plus complexes et cette question des variétés langagières pose de grands enjeux relatifs à l'insécurité linguistique des Québécois de langue française et des Néoquébécois (Beaudoin-Bégin, 2015), à l'érosion des langues et cultures minoritaires ou au pouvoir que procure une maîtrise de différentes variétés intra et plurilinguistiques dans nos sociétés contemporaines.

Ainsi, pour s'assurer de soutenir les élèves dans la construction du sens des savoirs, la perspective des « Éducatons à... » invite à situer les savoirs convoqués notamment en les accompagnant des divers enjeux qui les concernent mais également à s'assurer de s'outiller de savoirs issus de diverses disciplines pour comprendre les phénomènes de l'écrit d'un point de vue culturel, identitaire, social et politique et ainsi faire des choix plus éclairés.

4.2 À propos des modalités

En plaçant au cœur des situations d'apprentissage des problèmes qui ne peuvent se contenter de l'éclairage d'une discipline et qui relèvent davantage des pratiques sociales que de savoirs savants, les « Éducatons à... » ont posé plusieurs défis pédagogiques desquels nous retiendrons, pour poursuivre notre réflexion, ceux concernant les démarches pédagogiques à privilégier et le rôle de la personne enseignante.

4.2.1 Les démarches pédagogiques interdisciplinaires

Si on aborde les approches des « Éducatons à... » sous l'angle de la « question de la référence » (Martinand, 2003), on peut dire qu'elles s'inscrivent dans une perspective curriculaire consistant à prendre comme référence les pratiques sociales et, avec elles, l'ensemble des savoirs implicites ou explicites, individuels ou collectifs qu'elles appellent à mobiliser. L'auteur oppose à cette orientation celle qui prend les savoirs savants comme référence en y associant ensuite des pratiques sociales de référence.

Lors de la diffusion de l'idée de référence, deux interprétations sont apparues. La première consiste à garder dans une problématique de transposition restreinte les savoirs savants pris comme tels et d'y adjoindre des pratiques sociales de référence (Develay, 1992, p. 29). Cela revient à proposer une sorte de dualité instable qui se résout en fait en une centration sur le savoir avec prise en compte des contextes pratiques du savoir. L'idée de pratique de référence est à l'opposé : il ne s'agit pas de « contextualiser » des savoirs, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs. Sens et structures des savoirs, et même les concepts centraux, peuvent être différents selon les pratiques, alors même que les objets semblent les mêmes. (Martinand, 2003, p. 128)

Une telle approche nécessite de bouleverser l'organisation traditionnellement disciplinaire de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit puisque les pratiques de référence sont animées de questions, d'enjeux et de controverses qui échappent à ce découpage et nécessitent la convocation de savoirs ancrés dans diverses traditions disciplinaires. À la suite de Barthes et al. (2017), on peut ainsi qualifier les « Éducatifs à... » d'approches thématiques et interdisciplinaires¹⁴ qui s'incarnent dans des démarches didactiques ou pédagogiques telles que l'étude de « Questions socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006), l'îlot interdisciplinaire de rationalité (Fourez et al., 1994) ou la cartographie de controverses (Latour, 2007). Ces approches permettent d'engager l'élève dans une démarche d'investigation de problèmes flous et que l'on peut inscrire dans le prolongement de ce que Dewey (1947) appelle une « enquête »¹⁵.

Il semble aisé d'envisager la place des pratiques de lecture et d'écriture dans de telles démarches qui mènent aussi les élèves à se documenter (et donc lire), à prendre des notes (et donc écrire) et à faire part des résultats de leurs enquêtes (et donc à interagir). Par ailleurs, la fonction épistémique du langage, inhérente à de telles démarches, a été mise de l'avant par de nombreux auteurs (voir par exemple Audigier, 1998; Halliday, 1973; Vygotski, 1934/1997). C'est d'ailleurs dans cette dernière lignée que les propositions didactiques consistant à inclure la littérature jeunesse dans des séquences didactiques interdisciplinaires visant l'exploration d'un univers ont fleuri (pour ne citer que quelques exemples : Lachance, 2014; Lépine et al., 2015; Makdissi et al., 2019).

Toutefois, il nous semblerait intéressant de s'inspirer des démarches didactiques ou pédagogiques adoptées dans la perspective des « Éducatifs à... » pour dégager la lecture et l'écriture d'un statut exclusivement utilitariste et les voir comme lieu d'interdisciplinarité. Concrètement, pourquoi ne pas proposer aux élèves la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité visant à répondre à la question : « L'appropriation culturelle en littérature, de quoi s'agit-il ? », de cartographier la controverse entourant l'usage de mots sensibles dans les classiques de la littérature ou encore d'aborder la question socialement vive suivante : « La règle de grammaire selon laquelle le masculin l'emporte sur le féminin est-elle encore pertinente aujourd'hui ? » Il nous

¹⁴ Nous retenons la définition que donnent Fourez et al. 1997 de l'interdisciplinarité : « construction de représentations du monde qui sont structurées et organisées en fonction d'un projet humain (ou d'un problème à résoudre), dans un contexte spécifique et pour des destinataires spécifiques, en faisant appel à diverses disciplines en vue d'aboutir à un résultat original dépendant plus des disciplines d'origine » (p. 84). Cette définition nous paraît notamment intéressante du fait qu'elle présente l'interdisciplinarité en tant que praxis, soit comme un travail de construction orienté par un projet.

¹⁵ Selon Dewey, l'enquête consiste à étudier les modifications d'un environnement qui créent des déséquilibres, puis d'envisager divers moyens d'y remédier avant de mettre en œuvre celui qui semble le meilleur. Ce sont ces « enquêtes », menées par l'homme, qui engendrent son évolution.

semble que de telles démarches permettraient de soutenir les élèves dans le développement d'une pensée critique au regard de la langue et d'un pouvoir d'agir éclairé, responsable et réflexif.

4.2.2 Le rôle de la personne enseignante

La perspective des « Éducatifs à... », en ce qu'elle bouleverse la scène scolaire, invite à s'interroger sur le rôle de la personne enseignante qui ne consiste plus à transmettre des savoirs aux élèves, mais plutôt à les accompagner dans l'investigation interdisciplinaire de problèmes flous tout en leur permettant de développer une pensée critique.

Fabre (2014) propose que le rôle de la personne enseignante soit alors d'aider les élèves à « construire les problèmes et à trouver eux-mêmes la ou les différentes solutions » (p. 7), c'est-à-dire à les aider dans leur apprentissage de la problématisation. Il précise que l'enseignante ou l'enseignant les accompagnera dans le processus de construction du problème en explorant avec eux les angles les plus pertinents, les critères à prioriser. Il les soutiendra également dans la prise de conscience des valeurs qui sous-tendent leurs choix et les invitera à approfondir leur réflexion à travers des angles et sur la base de critères qu'ils n'avaient pas envisagés au départ. Ainsi, à partir de situations concrètes desquelles on pourra ressortir des questions ou des problèmes, l'enseignante ou l'enseignant soutiendra ses élèves dans l'élucidation des enjeux (économiques, sociaux, éthiques, politiques, etc.) qui se posent. Audigier (2012) ajoute que la personne enseignante veillera aussi à contextualiser et à historiciser les situations problèmes, ce qui mènera à convoquer des savoirs de diverses disciplines pour mieux les comprendre.

Si l'on reprend l'exemple de la séquence visant à explorer la question socialement vive entourant l'usage de l'écriture inclusive, la personne enseignante, en écho à Audigier (2012), pourrait s'assurer de présenter aux élèves une rétrospective historique et une contextualisation de l'apparition de cette règle. En organisant des activités consistant à observer le respect ou le non-respect de la règle dans divers contextes, en animant des discussions portant sur les valeurs sous-jacentes au positionnement de l'auteur à l'égard de cette règle, etc. l'enseignante ou l'enseignant guidera les élèves dans un travail de problématisation et de construction du sens de diverses positions et solutions. Invitant ses élèves à quelques réécritures (de textes personnels ou non) afin de prendre conscience de la complexité d'adopter l'écriture inclusive sur le choix du vocabulaire et la formulation du texte sans trop l'alourdir, la personne enseignante les amènerait à faire l'expérience de cette écriture pour prendre conscience que, au-delà de la volonté d'adopter de telles pratiques, la question de la lisibilité se pose rapidement quand on souhaite être inclusif ! On comprend que, dans une telle perspective, son rôle dépassera largement celui d'exposer une « nouvelle » règle d'écriture inclusive à appliquer lors des tâches d'écriture.

En ce sens, partant de la conception didactique selon laquelle les pratiques de lecture et d'écriture sont culturellement ancrées, nous pouvons considérer que la personne enseignante joue, en tout premier lieu, le rôle de médiatrice ou de médiateur d'éléments de culture qui consiste notamment « à rendre explicite et pertinent le sens des objets culturels, à tisser des liens entre ceux-ci et les contenus disciplinaires ainsi qu'avec la culture des jeunes et à stimuler l'esprit critique et la réflexivité des élèves à l'égard de la culture » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 48).

5. CONCLUSION

Depuis bien avant l'avènement de la didactique du français comme champ de recherche, les pratiques sociales de lecture et d'écriture constituent des objets étudiés par divers champs disciplinaires (psychologie, linguistique, sociologie, anthropologie, etc.). La didactique du français s'est taillé une place, notamment en construisant des définitions didactiques de ces pratiques qui permettraient d'outiller leur enseignement-apprentissage. Selon certains, ce projet impliquait de caractériser ce que les pratiques de lecture et d'écriture scolaires avaient de commun et de distinct des pratiques sociales. La question qui semble se poser ici serait peut-être de se demander ce que la didactique (et surtout les élèves et la société) aurait à gagner à retourner vers ces disciplines dites contributrices pour, avec elles, réfléchir à un enseignement qui tienne davantage compte de la complexité des pratiques sociales.

S'inspirer de la perspective des « Éducatifs à... » pour repenser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école québécoise nous semble pouvoir contribuer à ce projet, notamment en convoquant les enjeux et les controverses qui animent l'écrit sur la scène scolaire afin que leur exploration devienne des occasions de soutenir les élèves dans le développement d'une pensée critique à propos de la langue et d'un pouvoir d'agir éclairé, responsable et réflexif qui leur permettra de contribuer à l'évolution de la culture écrite de leur société. Par ce projet, une telle perspective nous semble également être l'un des moyens de remédier au désintérêt des élèves pour la discipline du français, puisqu'elle permettrait de donner davantage de sens à l'apprentissage des pratiques de l'écrit.

Aux termes de ce texte, notre réflexion n'est qu'amorcée. Notre travail d'investigation nous apparaît plein de promesses et de défis parmi lesquels ceux d'articuler les enjeux et controverses qui animent l'écrit au développement, toujours indispensable, des connaissances et compétences langagières, de comprendre la dynamique du développement d'une pensée critique langagière tout au long du primaire et du secondaire, de réfléchir aux moyens de former des personnes enseignantes capables de soutenir leurs élèves dans le travail de problématisation interdisciplinaire des enjeux langagiers en étant des médiatrices et des médiateurs de pratiques sociales de lecture et d'écriture, mais également aux façons et de les convaincre, ainsi que les instances politiques, du bien-fondé d'une telle approche éducative pour la société québécoise.

6. RÉFÉRENCES

- Agbobli, C. (2016). Concepts et préceptes clés. Dans N. Landry et A.-S. Letellier (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique* (p. 49-66). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Audigier, F. (1998). La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au plus près du réel. Dans Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 229-246). Presses Universitaires du Septentrion.
- Audigier, F. (2012). Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(13), 25-38.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

- Barré-De Miniac, C. (2001). De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture? *Repères*, 23, 93-110.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée. Combattre l'insécurité linguistique des Québécois*. Éditions Somme Toute.
- Bernard, M.-C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée* [thèse de doctorat, Université Laval et Paris – Descartes (programme de cotutelle, Québec/Paris)].
- Bernard, M.-C. (2013). Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 13(4), 386-399.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2396>
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Les éditions CEC.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, p. 107-127). Presses universitaires de Namur.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2019). *À la hauteur: résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE*. Gouvernement du Canada.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- Daniel, M. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Éditions Bourrelier et cie.

- Dezutter, O. et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français? Dans O. Dezutter et P. Dupont (dir.), *La littératie: un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation* (p. 33-46). Presses universitaires du Midi.
- Dion-Viens, D. (2008, 26 décembre). Le français des élèves continue de se détériorer. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/le-francais-des-eleves-du-primaire-continue-de-se-deteriorer-77b9316d23e3f3af0f9a860506ab5ca3>
- Daunay, B. (2017). Contenus. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 330-337). L'Harmattan.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory INTO practice*, 32(3), 179-186.
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 1(210), 89-99. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2021-1-page-89.htm>
- Fabre, M., Hagège, H. et Reynaud, C. (2014). Les Éductions à... *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.872>
- Fleuret, C. et Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé : Les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 42-59. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19946>
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, 65, 95-111.
- Fornieris, S. G. (2004). Exploring the attributes of critical thinking: A conceptual basis. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1). <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1026>
- Fourez, G. (2001). Interdisciplinarité et îlots de rationalité. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1, 341-348.
- Fourez, G., Mathy, P. et Englebert-Lecomte, V. (1994). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Dans G. Fourez (dir.), *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences* (p. 87-116). De Boeck Université.
- Gagné, M.-J. (2017). *Penser, interagir, juger, agir. Susciter la pensée critique dialogique en contexte de groupe de codéveloppement professionnel : une analyse des stratégies communicationnelles* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation: entre " science et technologie", histoire et philosophie au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval].

- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : secondaire 1er cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009a). *Programme de formation de l'école québécois : Français, langue d'enseignement, secondaire 2e cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009b). *Programme de formation de l'école québécois, secondaire 2e cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière éducation.
- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec français* (172), 66-68. <https://id.erudit.org/iderudit/72023ac>
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur. Dans S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers et D. Russell (dir.), *Recherches en écriture* (p. 307-326). Éditions du CREM.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Latour, B. (2007). La cartographie des controverses. *Technology Review* (0), 82-83.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF.
- Lépine, M., Biron, D., Blaser, C., Côté, L., Desharnais, L. et Fauteux-Goulet, L. (2015). Litt. et Maths : explorer des albums de littérature dans une perspective interdisciplinaire français et mathématiques. *Vivre le primaire* (28), 24-27.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P. et Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. Dans E. Veneziano et A. Nicolopoulou (dir.), *Narrative, literacy and other skills. Studies in intervention* (p. 43-68): John Benjamins Publishing Company.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 17-24). De Boeck.

- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/543>
- Masny, D. et Waterhouse, M. (2009). *L'apprentissage des systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *Canadian Modern Language Review*, 66(5), 639-675.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- OCDÉ. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*.
- Pallascio, R., Daniel, M. F. et Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive. Dans R. Pallascio, M. F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité: Théories et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Penloup, M.-C. (2005). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 81-104). Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69-81. <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève.
- Scali, D. (2018, 7 mai). La qualité du français en déclin au secondaire, *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2018/05/07/la-qualite-du-francais-en-declin-au-secondaire>
- Soulé, Y. et Bucheton, D. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle* (p. 129-148). De Boeck Supérieur.
- Splitter, L. J. (1991). Critical thinking: What, why, when and how. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 89-109. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1991.tb00178.x>
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2). <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La dispute.