

Pour une véritable « éducation à » la langue à l'école **For a genuine “education to” language in schools**

Marie-Hélène Forget and Alice Vanlint

Volume 58, Number 2, Spring 2023–2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1113914ar>
DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i2.10116>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this note

Forget, M.-H. & Vanlint, A. (2023). Pour une véritable « éducation à » la langue à l'école. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(2), 283–292. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i2.10116>

Article abstract

This Note from the Field reflects on the fact that issues and controversies regarding language are excluded from Québec schools. We have laid the foundation for a conception of language teaching that is inspired by the francophone approach named Éducatons à. By doing so, we suggest revisiting the purposes and objectives of education to better help learners develop critical thinking skills, as well as the power to act with and on language. This, we argue, would allow students to contribute to the evolution of our society's written culture. We further propose that teachers adopt interdisciplinary pedagogical approaches, and we encourage them to take on the role of cultural mediators.



POUR UNE VÉRITABLE « ÉDUCATION À » LA LANGUE À L'ÉCOLE

MARIE-HÉLÈNE FORGET *Université du Québec à Trois-Rivières*

ALICE VANLINT *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cette Note du terrain 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 posé les jalons d'une conception de l'enseignement de la langue qui s'inspire de l'approche des « Éducat^{ions} 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 à la personne enseignante d'adopter des démarches pédagogiques interdisciplinaires et de jouer pleinement son rôle de médiateur culturel.

FOR A GENUINE "EDUCATION TO" LANGUAGE IN SCHOOLS

ABSTRACT. This Note from the Field reflects on the fact that issues and controversies regarding language are excluded from Québec schools. We have laid the foundation for a conception of language teaching that is inspired by the francophone approach named *Éducat^{ions} à*. By doing so, we suggest revisiting the purposes and objectives of education to better help learners develop critical thinking skills, as well as the power to act *with* and *on* language. This, we argue, would allow students to contribute to the evolution of our society's written culture. We further propose that teachers adopt interdisciplinary pedagogical approaches, and we encourage them to take on the role of cultural mediators.

Au Québec, la question du niveau de littératie des élèves du primaire et du secondaire refait surface dans la sphère publique ainsi que dans les médias de manière récurrente offrant souvent le point de vue selon lequel l'école doit faire mieux en matière d'enseignement de la langue (voir par exemple : Chartrand, 2021, 1er juin; Conseil des ministres de l'Éducation, 2019; Dezutter et al., 2017, 14 décembre; Scali, 2018, 7 mai). Si la maîtrise

de l'écrit est d'une importance incontestable dans une société comme la nôtre, notre préoccupation collective pour la (seule) maîtrise du « code » ne nous empêche-t-elle pas de considérer l'importance d'éduquer les élèves sur d'autres aspects relatifs aux usages et pratiques langagières vu les grands enjeux qui les animent ? Par exemple, qu'en est-il des usages actuels des réseaux sociaux, de la liberté d'expression en création ou en humour, de la place des classiques de la littérature dans un contexte où les mots deviennent sensibles, de l'écriture inclusive, ou du plurilinguisme de nos sociétés contemporaines et de la place des langues minoritaires?

Il nous semble que d'accompagner les élèves dans un travail d'investigation autour de telles questions, souvent sensibles, contribuerait grandement à leur éducation et soutiendrait le développement de leur pouvoir d'agir *par* et *sur* la langue. De plus, à notre avis, l'école parviendrait mieux à donner du sens aux apprentissages de la langue si ce pouvoir d'action qu'ils peuvent procurer était mieux perçu et compris des élèves. D'ailleurs, les instances ministérielles dressent la table à une telle conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue lorsqu'elles demandent aux personnes enseignantes de susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire de leur discipline ou pour « les courants de pensée et les débats qui ont marqué [son] évolution » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 65). Il nous semble enfin que l'école devrait contribuer à doter les élèves d'un esprit plus critique par rapport aux usages et aux pratiques langagières qui ont cours dans la société. Ces enjeux et questions sensibles demeurent pourtant en marge de la scène scolaire tout autant que la question de savoir pourquoi et comment les traiter à l'école.

Cette Note du terrain vise à réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture à l'école et à interroger le traitement qui leur est réservé actuellement. Il a pour but d'envisager les motifs et les manières d'inviter d'abord dans les facultés des sciences de l'éducation, ensuite sur la scène scolaire, les questions, les débats et les enjeux relatifs à la langue qui ont cours dans notre société. Pour soutenir notre réflexion, nous avons choisi de nous appuyer sur une approche déjà répandue dans d'autres disciplines, mais qui n'a pas encore inspiré l'enseignement de la langue : les « Éductions à... ».

1. S'inspirer des « éductions à... » pour repenser la place accordée aux savoirs

L'approche des « Éductions à... » s'est développée pour offrir un espace à des objets d'apprentissage nouveaux et jugés pertinents du point de vue de l'éducation des jeunes. Ces objets se présentant sous la forme de problèmes flous et complexes, le plus souvent polysémiques et pour

lesquels il existe soit une diversité, soit une absence de solutions. Ces problèmes se heurtent la plupart du temps à la forme scolaire puisqu'ils ne cadrent pas dans le découpage disciplinaire des programmes de formation et qu'ils concernent plutôt des pratiques de référence que des savoirs savants (Fabre, 2014).

Dans la perspective des « Éductions à... », les savoirs sont considérés comme des constructions sociales permettant de comprendre le monde plutôt que comme des lois qui le régissent. Daunay (2017) précise que la signification des savoirs réside dans le processus de leur élaboration en réponse à un problème délimité et situé. Pour soutenir les élèves dans la construction de sens des savoirs, la perspective des « Éductions à... » invite à les situer notamment à partir des divers enjeux sociaux, culturels, éthiques, professionnels qui les concernent, ce qui mène à comprendre les phénomènes à partir de divers points de vue dans le but d'agir ou de faire des choix de façon plus éclairée.

En didactique du français aussi, les savoirs ainsi que les pratiques (la lecture, l'écriture) peuvent être considérés comme étant culturellement ancrés et historiquement construits (Bucheton et Chabanne, 2002; Schneuwly, 2008). Pourtant, en classe de français, les savoirs enseignés sont souvent présentés comme des objets immuables, presque inertes, comme des normes fixées qu'on ne peut discuter. Les variétés de langue par exemple sont souvent nommées « niveaux » ou « registres », et l'on cible la maîtrise du registre dit « standard » comme l'objectif d'apprentissage. Or, les pratiques sociales sont beaucoup plus complexes puisqu'il n'est pas toujours pertinent d'utiliser ce registre. La question des variétés de langue soulève également des enjeux comme ceux qu'expose Beaudoin-Bégin (2015) concernant l'insécurité linguistique des Québécois et des Néoquébécois ou l'érosion des langues et cultures minoritaires. Il apparaît donc que la perspective des « Éductions à... » pourrait permettre de revisiter le statut des savoirs et des pratiques en classe de langue afin que les élèves se saisissent de la complexité des phénomènes langagiers et soient guidés vers le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir les concernant.

2. S'inspirer des « Éductions à... » pour repenser les finalités de l'enseignement

Pour réfléchir aux apports des « Éductions à... » à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue à l'école, nous reprendrons deux éléments de leurs finalités : le premier concerne le développement d'une pensée critique par rapport aux pratiques

langagières sociales, le second concerne l'accroissement d'un pouvoir d'agir pour contribuer à la société.

2.1 La pensée critique

Le concept de pensée critique a une place centrale dans l'approche des « Éductions à... ». Il s'agit d'un concept emprunté au champ de la philosophie (Ennis, 1993; Forneris, 2004; Splitter, 1991) où il est généralement défini comme une praxis permettant de guider l'agir de manière éclairée, responsable et réflexive. Or, puisque tel que le montrent les questions sensibles soulevées au début de cette Note, lire ou écrire sont des pratiques complexes qui impliquent de prendre un grand nombre de décisions qui ne peuvent être guidées que par l'application de normes préalablement enseignées, il nous semble que les élèves devraient être en mesure de développer une pensée critique relative à la langue.

Daniel (2005) définit quatre modes de manifestation de la pensée critique. Le premier mode est *créatif*, puisqu'il s'agit de construire une action ou de prendre une décision ajustée à la particularité de chaque situation. Un évènement sera raconté différemment sur les réseaux sociaux que dans un journal intime. Le deuxième mode est dit *logique*, la personne étant appelée à recourir à des critères pour justifier son action ou sa décision, c'est-à-dire pour la fonder afin de la faire valoir. Pensons ici aux textes officiels qui justifient l'utilisation généralisée du masculin ou encore l'emploi de l'orthographe rectifiée. Le troisième mode est *responsable* et suggère que les décisions prises par les élèves puissent s'appuyer sur des valeurs individuelles et collectives et, par conséquent, qu'elles ont une résonance éthique. À cet égard, pensons aux usages des réseaux sociaux évoqués plus haut. Enfin, la pensée critique se manifeste selon un mode *métacognitif*, c'est-à-dire qu'elle implique une prise de conscience de ses manières d'agir et de réfléchir afin d'y poser un regard critique. Par exemple, quelle incidence a le choix des mots que j'utilise sur les autres et pourquoi je choisis ces mots plutôt que d'autres? Qu'en est-il dans les médias ou en littérature?

2.2 Le pouvoir d'agir

Si le développement d'une pensée critique est un élément central dans l'approche des « Éductions à... », c'est que cette approche vise aussi l'accroissement d'un pouvoir d'agir. Cette finalité nous semble rare lorsqu'il s'agit de pratiques scolaires de l'écrit, des pratiques hautement normées. Pourtant, les jeunes contribuent à l'évolution des pratiques et des débats sociaux concernant la langue, notamment lorsque les nouvelles orthographes ou les néologismes qu'ils créent au quotidien entrent dans

les usages et parfois même dans les dictionnaires. Ainsi, accompagner les élèves dans la prise de conscience de leur pouvoir d'agir sur et avec les mots afin qu'ils adoptent des pratiques de lecture et d'écriture éclairées, ou qu'ils fassent un usage responsable de la langue nous semble un mandat intéressant de l'école québécoise. Mais comment l'école peut-elle relever ce défi de soutenir le développement du pouvoir d'agir sur et par la langue, un pouvoir qui soit éclairé par une pensée critique ?

Le projet éducatif des « Éductions à... » évoque pour nous la définition de l'apprentissage proposée par Rogoff (2014) et ses collaborateurs qui ont souligné la pertinence de situer les apprentissages scolaires dans le contexte d'une participation à une communauté. Dans une telle perspective, les approches pédagogiques consistant à faire de la classe des communautés d'auteurs et de lecteurs au sein desquelles les élèves discutent leurs compréhensions et interprétations des textes lus, partagent les textes qu'ils écrivent ou encore débattent des valeurs véhiculées dans les œuvres littéraires (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 et ainsi soutenir le développement de la pensée critique et du pouvoir d'agir sur la langue.

3. S'inspirer des « éductions à... » pour repenser les modalités

Placer des questions sensibles, des enjeux ou des débats qui relèvent davantage des pratiques sociales que de savoirs savants au cœur des situations d'apprentissage pose plusieurs défis pédagogiques. L'approche des « Éductions à... » peut éclairer certaines questions concernant les démarches pédagogiques à privilégier et le rôle de l'enseignant.

3.1 Des démarches pédagogiques interdisciplinaires

L'approche des « Éductions à... » prend comme référence les pratiques sociales qui, loin de n'être utiles que pour contextualiser les savoirs dits savants, sont animées de questions, d'enjeux et de controverses qui échappent au découpage disciplinaire actuel. Les « Éductions à... » privilégient donc des approches thématiques et interdisciplinaires (Barthes et al., 2017). Elles s'incarnent aisément dans des démarches didactiques ou pédagogiques telles que l'étude de « Questions socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006), l'ilot interdisciplinaire de rationalité (Fourez et al., 1994) ou la cartographie de controverses (Latour, 2007), des démarches qui amènent les élèves à s'engager dans une sorte d'investigation.

Bien que plusieurs propositions didactiques mettant les élèves en action et en situation d'apprendre à réfléchir sur la langue aient émergé dans les dernières années (pour ne citer que quelques exemples : Lachance, 2014; Lépine et al., 2015; Makdissi et al., 2019), s'inspirer des démarches évoquées plus haut permettrait de dégager la lecture et l'écriture ainsi que les savoirs langagiers de leur fonction exclusivement utilitaire. Il pourrait s'agir de proposer aux élèves la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité afin de répondre à la question : « Les stéréotypes en littérature, de quoi s'agit-il ? », de cartographier la controverse qui entoure la légitimité d'œuvres littéraires comportant des mots sensibles ou alors de soumettre la question socialement vive selon laquelle dans l'usage du français le masculin l'emporte encore aujourd'hui sur le féminin. Plus précisément, imaginons que dans des classes du primaire, les élèves soient amenés à observer comment sont présentés les filles et les garçons dans des albums de jeunesse québécois des années 1980, puis 1990 et enfin 2000, le but étant de discuter des stéréotypes et de leur évolution afin de poser un regard plus critique sur l'influence du contexte (social, économique, politique, culturel) dans lequel s'inscrit la production d'un album de jeunesse et de faire des choix plus éclairés. Il nous semble que de telles démarches permettraient de soutenir les élèves dans le développement d'une pensée critique au regard de la langue, en contexte, et d'un pouvoir d'agir éclairé, responsable et réflexif, en plus de donner du sens aux apprentissages de la langue.

3.2 Le rôle de médiateur de la personne enseignante

Dans de tels contextes, le rôle de la personne enseignante ne consiste plus à transmettre des savoirs aux élèves, mais plutôt à les accompagner dans l'investigation interdisciplinaire de questions et de problèmes aux contours flous, mal délimités et complexes en les aidant à « construire les problèmes et à trouver eux-mêmes la ou les différentes solutions » (Fabre, 2014, p. 7). Pour ce faire, la personne enseignante veillera à situer les problèmes, c'est-à-dire à les contextualiser et les historiciser (Audigier, 2012) pour ensuite guider les élèves dans la construction du problème et l'examen de ses enjeux (économiques, sociaux, éthiques, politiques, etc.). Par exemple, pour amener les élèves à reconnaître la désinformation afin de la contrer, un détour par des exemples de l'histoire récente permet de mettre ce phénomène à distance, de saisir ses conséquences souvent dramatiques sur les populations. Cette mise en contexte peut faciliter le repérage des formes actuelles de désinformation dans divers types de médias avant de faire l'examen des enjeux qu'elle pose. Il s'agira entre autres de les soutenir dans l'exploration des angles les plus pertinents à

investiguer, de les amener à déterminer les critères à prioriser et de les sensibiliser aux valeurs qui sous-tendent leur façon de penser et d'agir.

Ce rôle pourrait se concrétiser de la manière suivante : reprenant l'exemple de la question de l'usage du masculin dans la langue française, la personne enseignante présente aux élèves une rétrospective historique et une contextualisation de l'apparition de cette règle. Puis, elle organise des activités consistant à observer le respect ou le non-respect de la règle dans divers contextes, et anime des discussions portant sur les valeurs qui sous-tendent le positionnement énonciatif de l'auteur. Elle guidera les élèves dans un travail d'élaboration de diverses positions et solutions en fonction de différents contextes et les invitera à faire l'expérience de ces solutions en contexte d'écriture ou de réécriture. Cela leur permettra de prendre conscience de la complexité de l'écriture inclusive, notamment concernant les choix lexicaux et syntaxiques qui peuvent alourdir le texte, constatant, entre autres que le problème de la lisibilité se pose fréquemment.

On voit combien le rôle de la personne enseignant dans une telle perspective n'est plus celui d'exposer une « nouvelle » règle d'écriture inclusive que les élèves devront dorénavant appliquer, mais qu'il consiste plutôt à assurer la médiation d'éléments de culture, de pratiques de lecture et d'écriture culturellement ancrées, et 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).

CONCLUSION

La perspective des « Éducatons à... » mène à s'interroger sur les finalités de l'instruction scolaire. Elle invite à situer l'élève comme citoyen à part entière d'une communauté, voire de la société. En abordant en classe des problèmes propres aux pratiques sociales de référence (Martinand, 2003) auxquelles les élèves, en tant que citoyens, sont et seront amenés à contribuer, cette perspective met le développement de ces pratiques sociales de la langue au cœur des visées éducationnelles. Fabre (2014) précise qu'il s'agit de penser davantage la « transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes » (p. 2). S'inspirer de la perspective des « Éducatons à... » pour repenser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue à l'école québécoise nous semble pouvoir contribuer à ce projet. Il nous semble qu'une telle perspective pourrait également contribuer à remédier au

désintérêt des élèves pour la discipline du français, puisqu'elle permettrait de donner davantage de sens à l'apprentissage de la langue et à l'adoption de pratiques langagières éclairées. Reste à réfléchir aux moyens de convaincre le corps enseignant ainsi que les instances politiques du bienfondé d'une telle approche éducative de la langue pour la société québécoise.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (2012). Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(13), 25-38.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. L'Harmattan.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée. Combattre l'insécurité linguistique des Québécois*. Éditions Somme Toute.
- 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/https://doi.org/10.3406/reper.2002.2396>
- Chartrand, S. G. (2021, 1er juin). À qui la faute? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-06-01/qualite-du-francais-des-eleves/a-qui-la-faute.php>
- Conseil des ministres de l'Éducation (2019). *À la hauteur: résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE*. Gouvernement du Canada.
- Daniel, M. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Daunay, B. (2017). Contenus. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »* (p. 330-337). L'Harmattan.
- Dezutter, O., Blaser, C., Lépine, M., Debeurme, G., Myre Bisailon, J., Falardeau, É., . . . Forget, M.-H. (2017, 14 décembre). L'école québécoise forme-t-elle de bons lecteurs? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/515382/l-ecole-quebecoise-forme-t-elle-de-bons-lecteurs>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Fabre, M. (2014). Les « Éducatifs à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Forneris, 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., 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.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- 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>
- 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. (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>
- 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>
- 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>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève.
- 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>

MARIE-HÉLÈNE FORGET est professeure de didactique du français au secondaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Marie-Hélène Forget est également membre du Laboratoire de recherche sur les publics de la culture (<https://lrpc.ca>). Dans le milieu scolaire, ses recherches portent sur l'approche culturelle en classe de français et sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant que pratiques culturelles. Dans le milieu universitaire, elle s'intéresse au développement de la compétence culturelle en enseignement du français et à celui des pratiques de médiation didactique. Auparavant, elle a occupé des fonctions d'enseignante de français au secondaire et de conseillère pédagogique. marie-helene.forget@uqtr.ca

ALICE VANLINT est professeure adjointe au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Dans le cadre de ses recherches, elle s'intéresse principalement à la dynamique du développement professionnel et du développement du rapport à l'écrit des divers acteurs de l'éducation, particulièrement lorsqu'ils sont placés en situation de collaboration. Dans ce contexte, elle s'intéresse notamment au rôle que peuvent jouer les questions socialement vives qui entourent la langue sur le développement de ce rapport à l'écrit. Elle ancre ses travaux dans une perspective socioconstructiviste et adopte une toile de fond interactionniste symbolique afin d'analyser les interactions comme un lieu où les acteurs de l'école coconstruisent le sens de leurs expériences du lire-écrire. Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca

MARIE-HÉLÈNE FORGET is a professor of French didactics at the secondary school level in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières and a member of the Laboratoire de recherche sur les publics de la culture (<https://lrpc.ca>). In the school environment, her research focuses on the cultural approach in the French classroom and on the teaching and learning of reading and writing as cultural practices. In the academic environment, she is interested in the development of cultural competence in the teaching of French and in the development of didactic mediation practices. She previously worked as a secondary school French teacher and pedagogical advisor. marie-helene.forget@uqtr.ca

ALICE VANLINT is an Assistant Professor in the Department of Teaching and Learning Studies in the Faculty of Education at the Université Laval. As part of her research, she is mainly interested in professional development dynamics and education actors' development of their relationship to writing, especially when they are placed in a collaborative situation. In this context, she is particularly interested in the role that socially relevant issues surrounding language can play on the development of this relationship to writing. She anchors her work in a socioconstructivist perspective against a symbolic interactionist backdrop in order to analyze interactions as a place where school actors co-construct their experiences and meaning of reading and writing. Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca