

La discussion : outil de développement des compétences professionnelles et des interactions langagières en formation des maîtres

Lizanne Lafontaine, professeure en éducation

Université du Québec en Outaouais

Lizanne.lafontaine@uqo.ca

www.lizannelafontaine.com

La maîtrise des compétences langagières et le développement des interactions langagières sont essentiels chez tous les enseignants. En effet, la langue orale est une compétence professionnelle que les futurs enseignants québécois doivent maîtriser à la fin de leurs études universitaires (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Pour y parvenir, ces futurs enseignants doivent régulièrement prendre la parole, mais une parole publique, signifiante, structurée et identitaire, comme celle qu'ils exigeront de leurs élèves. La discussion comme pratique pédagogique instaurant un rapport de coopération entre la parole et le pouvoir de la langue est alors tout indiquée.

De plus, la discussion prise comme activité formelle de communication touche à la variation linguistique et peut se décrire sommairement ainsi : les différents locuteurs d'une même langue n'ont pas exactement les mêmes usages (Gadet, 1989 ; 1997). Certains facteurs extralinguistiques affectent la variation linguistique. Il s'agit des facteurs régional (régionalismes), social (structuration sociale), stylistique (utilisation personnalisée de la langue par les locuteurs), temporel (diachronie), *etc.* Ces facteurs sont très présents au Québec et particulièrement dans la région qui nous intéresse, l'Outaouais, zone frontière de la province canadienne anglophone de l'Ontario.

Cet article fera état de notre expérimentation de la discussion en tant qu'activité pédagogique centrale faite en automne 2002 et en hiver 2003 (septembre à avril). Cette expérimentation visait le développement de compétences professionnelles et d'interactions langagières auprès de 40 étudiants en première année de formation des maîtres de l'ordre d'enseignement secondaire. Nous verrons comment la discussion a permis à ces futurs enseignants de divers intérêts (français, mathématiques, univers social [histoire et géographie], arts) d'adapter leur registre de langue en fonction de leur profession, de développer leurs habiletés d'écoute, de réfléchir sur leur langage, de se construire un point de vue à la fois singulier et collectivement élaboré, et finalement, de comprendre le pouvoir de la langue. Nous analyserons également les outils ayant été construits dans nos classes afin d'appuyer les futurs maîtres dans le développement de leurs compétences langagières liées à la discussion : journal de bord et autoévaluation.

1- Devenir enseignant au Québec au 21e siècle

Afin de bien comprendre notre propos, il importe d'abord de nous questionner sur la profession enseignante au Québec. En 2000-2001, le MEQ a amorcé une réforme de la formation des maîtres en introduisant un référentiel de 12 compétences professionnelles devant être maîtrisées à la fin de la formation d'une durée de quatre ans (MEQ, 2001 : 59).

Ces compétences sont divisées en quatre axes :

- *fondements*: culture et langue (deux compétences) ;
- *acte d'enseigner* : conception, pilotage, évaluation et gestion de classe (quatre compétences) ;
- *contexte social et scolaire* : adaptation des interventions, intégration des TICS, coopération et travail avec l'équipe école (quatre compétences)
- *identité professionnelle* : engagement et éthique (deux compétences).

La formation à l'enseignement s'inscrit maintenant dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001 : 13). En effet, l'enseignant, peu importe la matière qu'il enseigne, est un passeur culturel et devient héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, notamment au sujet de la langue, véhicule des savoirs transmis en classe. Mais pour y arriver, l'enseignant doit *communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante* (MEQ, 2001 : 69, compétence professionnelle 2).

Les futurs enseignants québécois doivent suivre une formation initiale d'une durée de quatre ans et ils y entrent à l'âge de 19 ans. Malheureusement, ils ne sont pas tous conscients de l'importance de la langue en enseignement des arts, des mathématiques ou de l'univers social. En outre, tel que mentionné en introduction, l'Outaouais est une zone frontière de la province anglophone de l'Ontario. Plusieurs étudiants utilisent des expressions fautives sans en être conscients, expressions calquées sur l'anglais qui est très présent dans leur vie.

Dans le même ordre d'idées, vu leur jeune âge à l'entrée en formation, les étudiants sont encore très près du langage adolescent et résistent souvent à l'entrée dans le langage scolaire en revendiquant leur authenticité. Ils s'expriment fréquemment en langage familier en situation formelle de communication. Ils font également preuve d'insécurité linguistique lorsqu'ils doivent prendre la parole devant le groupe-classe lors d'exposés formels, lorsqu'ils doivent prendre part à une discussion dans laquelle participe le professeur et lorsqu'ils enseignent la première fois en stage. Tout comme le constate Vanhulle (2002), les futurs enseignants sont aux prises avec des difficultés de marquage énonciatif et souffrent

d'insécurité scripturale. Il incombe aux professeurs formateurs de faire entrer ces jeunes étudiants dans la professionnalisation par une réflexion sur leur rôle de modèle langagier.

2. Hypothèses de travail

Nous avons voulu proposer aux futurs enseignants un lieu de découverte du pouvoir de la langue et les faire participer à une communauté linguistique et culturelle (*axe fondements*), leur faire prendre en charge leur langue de façon critique et réflexive (*axe fondements*) ainsi que les engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (*axe identité professionnelle*). Nous croyions d'abord que la discussion était l'activité par excellence pour permettre aux étudiants de réfléchir sur leur langue, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, et de devenir critique par rapport à l'utilisation du registre de langue soutenu exigé par l'école. De plus, nous pensions que la discussion les amènerait à faire preuve de réflexivité face à leur rôle de passeur culturel et de modèle langagier auprès des élèves. Finalement, nous croyions amener les étudiants à développer des compétences sociales nécessaires en enseignement telle que l'écoute.

3. Mise en place de la discussion

Pour ce faire, nous avons mis sur pied un cours de 45 heures (*COM1203 Expression orale et expression écrite*), à raison de trois heures par semaine, dans lequel nous avons donné une place centrale à la discussion hebdomadaire en sous-groupes comme activité de consolidation des apprentissages et de développement des compétences professionnelles visées. Nous avons voulu plonger les étudiants dans une “ co-construction des savoirs dans un cadre de pensée, car sécurisant.” (Caillier, 2002 : 70). Nous avons conçu des outils pédagogiques réflexifs pour accompagner les étudiants et dont nous traiterons plus loin dans le texte.

3.1 Choix théoriques : compétences professionnelles

Nous rappelons que nous avons choisi de suivre les propositions du MEQ (2001) concernant le développement et la maîtrise des compétences professionnelles. Nous retenons qu'une compétence se met en œuvre en contexte professionnel réel et qu'elle se fonde sur un ensemble de ressources à la disposition des étudiants : ressources personnelles, collectives ou externes. De plus, la compétence n'est pas de l'ordre de l'application, mais de celui de la construction (MEQ, 2001 : 51). Elle se définit comme étant un savoir-agir optimal qui se manifeste de façon répétitive et dans une diversité de situations.

3.2 Choix théoriques : variation linguistique et décontextualisation de la langue

Nous avons évoqué en début d'article l'importance que nous accordions à la variation linguistique puisque nos jeunes étudiants ne sont pas toujours conscients de l'image de modèle

du maître. En effet,

“ Plutôt que de se cantonner dans des dites... ne dites pas... pourquoi les maîtres ne profiteraient-ils pas de ce que leurs élèves ou étudiants connaissent déjà pour les amener à une maîtrise éclairée de la variation linguistique et pour leur faire réaliser toute la force de ce formidable instrument de pouvoir qu'est la langue ? ” (Verrault, 1999 : 36).

Viau (1999) ainsi que Lebrun et Préfontaine (1999) affirment que l'enseignant, peu importe la matière qu'il enseigne, est aujourd'hui un des seuls modèles langagiers oraux soutenus que peuvent avoir les élèves puisque nombre de parents sont absents de la maison et que les émissions télévisées ou radiophoniques n'utilisent pas toujours une langue orale de qualité. En fait, nous soulevons ici la question de la norme imposée par l'école québécoise, en classe de français d'abord, mais aussi dans toutes les disciplines, soit une langue décontextualisée qui impose une distance entre l'émetteur et le récepteur par l'explication des référents et par la dépersonnalisation de l'émetteur (Snow, 1983). Cette décontextualisation fait appel à des éléments syntaxiques d'une grande complexité reliés à l'emploi de ce registre de langue et une permanence de l'information, puisque l'élève doit être en mesure d'expliquer le vocabulaire qu'il utilise. De plus, la décontextualisation de la langue exige de l'élève la construction complète et exhaustive de son argumentation, surtout dans le cas de débats et de discussions, ainsi qu'un taux élevé de cohésion. Selon plusieurs chercheurs comme Bernstein (1975), Tannen (1982), Snow (1983) et Simard (1997), il existe une importante relation entre la maîtrise de la langue d'enseignement, en l'occurrence le français, et la réussite des autres matières, ce qui renforce l'idée de faire participer nos étudiants à une communauté discursive comme nous l'avons fait avec la pratique de la discussion.

Il est certain que la décontextualisation de la langue n'est pas innée chez l'enfant - voire le jeune adulte dans le cas qui nous intéresse - et que toute habileté acquise de manière décontextualisée est difficile, exige l'appui de consignes et l'affichage des différences individuelles (Snow, 1983). Les futurs enseignants peuvent être brimés dans leur connaissance de la langue (vocabulaire, syntaxe, etc.) si le langage de leur compétence naturelle n'est pas celui de l'école. Selon Lahire (1993), Bernstein (1975) définit correctement les exigences scolaires en ce qui concerne l'usage de la langue : usage explicite qui favorise la verbalisation par rapport à l'usage de l'intonation, du geste, des mimiques et qui signifie que soient développées les articulations uniquement verbales et la précision du vocabulaire. Bernstein (1975) dégage également de façon probante le rapport au langage qu'implique ce mode d'utilisation du langage, c'est-à-dire [...] faire du discours l'objet d'une attention spéciale et de développer une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase. ” (Bernstein, 1975 : 30-31). Toutefois, il ne faut pas oublier que le langage de l'enseignant peut facilement constituer un obstacle aux apprentissages de l'élève et plus spécifiquement au niveau secondaire où certains enseignants ont tendance à faire un usage excessif des termes techniques associés à leur discipline. Cet usage dénonce les dangers de l'utilisation de termes abstraits et de tournures complexes, au-delà de toute

nécessité explicative, sous prétexte d'élégance verbale. Voilà donc pourquoi nous avons choisi la discussion en tant que pratique pédagogique centrale permettant de co-construire des connaissances à la fois langagières et sociales adaptées à la situation de communication.

3.3 Choix théoriques : construction dialogique et engagement

La discussion fait intervenir un autre concept : celui de la construction dialogique. En effet, la communication orale se réalise dans des circonstances où le locuteur et l'interlocuteur vivent de nombreuses interactions et construisent ensemble le discours et sa cohérence (Dispiaux, 1984). La rétroaction est alors directe et immédiate et les réajustements discursifs se font lors de ces échanges oraux. Cependant, ce ne sont pas toutes les activités d'oral qui favorisent les interactions. Les activités plutôt individuelles, comme l'exposé et les pratiques dans lesquelles les échanges oraux ne sont pas authentiques, ainsi que les pièces de théâtre, promeuvent plutôt une interaction implicite entre le locuteur et "l'écouteur", alors que des activités d'équipes, comme le débat et la discussion, favorisent davantage une réelle construction dialogique liée à la parole publique.

La discussion fait également intervenir une autre spécificité de l'oral : l'engagement. Dans les échanges conversationnels, l'accent serait mis sur l'engagement des locuteurs les uns par rapport aux autres plutôt qu'essentiellement sur le contenu. Selon Chafe (1985), trois types d'engagement seraient présents dans les échanges oraux, à savoir l'engagement du locuteur avec lui-même, l'engagement du locuteur et de l'interlocuteur, et l'engagement du locuteur avec le thème. Nous pouvons comprendre que selon l'activité réalisée, l'engagement diffère. Par exemple, lorsque l'étudiant participe à une discussion, en plus d'être engagé envers lui-même, il se trouve engagé envers l'interlocuteur, puisqu'il y a interaction avec les membres de son équipe et même avec l'auditoire.

Selon Caillier (2002), le locuteur s'approprie les discours des pairs et de l'enseignant qui transcendent les siens. Comme nos étudiants sont des locuteurs experts, ils ont de la facilité à considérer le discours, les attitudes et les savoirs de l'autre pour enrichir et produire leur propre discours. Ils sont plus aptes à écouter, à respecter la parole de l'autre que les élèves qu'ils recevront dans leurs classes. En ce sens, ils démontrent des compétences sociales nécessaires à la bonne conduite d'une prise de parole, qui sont aussi appelées *socialité cognitive* par Caillier (2002). En outre, la construction dialogique et l'engagement dans la discussion sont tributaires d'une pensée réflexive. Le fait de discuter de façon préparée en ayant utilisé des outils d'accompagnement et de réflexion, comme ceux que nous avons conçus, permet aux étudiants de "développer des outils de pensée, de s'exercer au pouvoir de la parole dans la confrontation à celle des autres et de mettre en place des *attitudes intellectuelles*" (Caillier, 2002 : 58). Nous pouvons aussi constater que cet engagement du locuteur fait partie de sa construction identitaire. Effectivement, "Parler, c'est projeter une image de soi. C'est donc *prendre le risque* de se constituer en personne, d'où la mise en danger que constitue toute prise de parole" (Chabanne et Bucheton, 2002 : 12).

4. Méthodologie de l'activité

Le cours COM1203 est donné en première année d'études universitaires et au deuxième trimestre. Ce choix est judicieux. D'une part, il était très important de laisser les jeunes étudiants s'imbiber de la culture universitaire au regard de la langue et de l'identité professionnelle. D'autre part, il s'avérait tout aussi fondamental de les conscientiser au

pouvoir de la langue en début d'études. Dès la première séance, les 40 étudiants ont reçu un colligé de textes traitant de divers sujets reliés à l'éducation. Ces textes étaient bien entendu le moteur des discussions. Les cours, d'une durée de trois heures, étaient organisés de la façon suivante : une heure théorique sur une notion langagière précise animée par la professeure, en l'occurrence nous-même, une heure d'exercisation et d'application interactive et une heure de discussion animée par les étudiants (discussion en sous-groupes interdisciplinaires, observation, rétroaction et autoévaluation). Nous nous gardions un court laps de temps en fin de séance pour faire un retour global sur le thème, les principales faiblesses évoquées par les observateurs ainsi que les progrès des locuteurs.

Nous avons regroupé les étudiants en équipes interdisciplinaires de huit personnes pour tout le trimestre. Il nous apparaissait nécessaire d'éclater les regroupements et de nous assurer que chaque groupe était constitué d'étudiants en français, en arts, en mathématiques et en univers social. Par la suite, les étudiants étaient jumelés deux à deux au sein de la même équipe : un observateur et un locuteur qui changeaient de rôle à chacune des discussions (donc quatre locuteurs et quatre observateurs par équipe). Pour se préparer à la discussion, chaque étudiant devait lire le ou les textes donnés en prenant des notes et en formulant des questions de discussion. Un animateur était nommé par l'équipe et devait diriger la discussion. Nous pouvons donc constater l'effacement du maître qui est devenu plutôt un observateur, comme le propose Caillier (2002). Voici, de façon schématisée, un exemple du fonctionnement du cours.

Tableau 1 : fonctionnement du cours COM1203

<i>Cours (3 heures)</i>	<i>Notion langagière étudiée</i>	<i>Thème discuté</i>	<i>Organisation de la discussion (60 minutes : discussion-observation, rétroaction, autoévaluation et retour animé par la professeure)</i>
1	Anglicismes	La qualité de la langue chez les futurs enseignants	Locuteurs: étudiants A, B, C, D Observateurs: étudiants A', B', C', D'
2	Faits prosodiques	La différenciation pédagogique	Locuteurs: étudiants A', B', C', D' Observateurs: étudiants A, B, C, D
3	Syntaxe	La place des devoirs au secondaire	Locuteurs: étudiants A, B, C, D Observateurs: étudiants A', B', C', D'
4	Diction	La perception de l'école chez les garçons	Locuteurs: étudiants A', B', C', D' Observateurs: étudiants A, B, C, D
Etc. jusqu'au cours 15, pour un total de 45 heures			

Au début du trimestre, nous avons suggéré des pistes d'observation aux étudiants au regard de trois compétences langagières : linguistique (voix et langue), communicative et discursive, et demandé d'en observer les composantes lors des discussions. Une attention particulière était prêtée à la notion langagière étudiée dans le cours donné, mais une grande liberté était laissée afin que les étudiants puissent choisir des composantes des compétences langagières selon leurs forces et leurs faiblesses.

4.1 Outils pédagogiques développés

Afin d'optimiser l'activité de la discussion, nous avons utilisé un instrument de plus en plus répandu dans les écoles québécoises : le journal de bord. En fait, nous avons relié écriture et oral dans une perspective réflexive, tel que proposé par Crinon (2002) et Vanhulle (2002). Nous avons demandé à chaque étudiant de rédiger un journal réflexif hebdomadaire de ses apprentissages et du développement des compétences professionnelles selon le rôle joué dans la discussion. Ce journal était terminé, en fin de trimestre, par un bilan réflexif au sujet des compétences professionnelles visées par le cours. Le tableau 2 schématise la structure de cet outil.

Tableau 2 : Journal de bord hebdomadaire

FICHE D'INTERVENTION " LOCUTEUR "	FICHE D'INTERVENTION " OBSERVATEUR "
Numéro du cours : Thème discuté : Préparation à la tâche : ✓ bref résumé des textes, questions de discussion, liens avec la profession enseignante et les compétences professionnelles Compétence linguistique : ✓ forces et faiblesses Compétence discursive : ✓ forces et faiblesses Compétence communicative : ✓ forces et faiblesses Bilan de l'atelier : ✓ pistes de solution ou de perfectionnement ✓ défi personnel Grille d'autoévaluation	Numéro du cours : Thème discuté : Préparation à la tâche : ✓ Intention d'écoute, liens avec la profession enseignante et les compétences professionnelles Compétence linguistique : ✓ forces et faiblesses Compétence discursive : ✓ forces et faiblesses Compétence communicative : ✓ forces et faiblesses Bilan de l'atelier : ✓ pistes de solution ou de perfectionnement ✓ défi personnel Grille d'autoévaluation

Par l'écriture régulière dans le journal, nous voulions faire prendre conscience aux étudiants de leurs forces et de leurs faiblesses, et surtout, leur faire identifier des pistes de solution réalistes et applicables pendant le cours (Crinon, 2002 ; Vanhulle, 2002). En effet, cette [...] réflexivité comme une activité volontaire de la conscience – manière d'apprendre et de penser son rapport aux objets de savoir et son agir social propres. " (Vanhulle, 2002 : 227), que ce soit chez l'enfant ou chez le jeune adulte, a un impact sur les apprentissages. Nous désirions également amener les étudiants à s'engager dans une démarche de formation continue, car " La compétence [...] gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable " (MEQ, 2001 : 53). Cet outil a permis aux étudiants de réfléchir à la variation linguistique selon les contextes ; de comprendre le rôle de l'enseignant modèle et du pouvoir de la langue, entre autres par l'identification de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs progrès ; de participer à une communauté discursive en faisant faire preuve d'engagement envers le sujet et envers l'autre.

Le second outil, en complémentarité avec le journal de bord, était la grille d'autoévaluation à remplir après chacune des discussions, selon le rôle. Cette autoévaluation, schématisée dans le tableau 3, a permis aux étudiants, selon une échelle de perception de leur effort et de leur tâche en tant que locuteur ou observateur, de s'interroger sur :

- [...] la manière dont on se sent face à autrui, ou sur la manière dont on se sent perçu par autrui quant à son écriture ; faire le point sur les dimensions de la langue écrite dans lesquelles on estime devoir progresser ; et se fixer des objectifs d'auto-formation ;
- *la manipulation créative* des connaissances : écrire ce qu'on a appris après une séance de travail, comment on comprend, définit, amplifie, tel ou tel concept, comment on interprète tel ou tel fait vécu [...] (Vanhulle, 2002 : 236).

Tableau 3 : Exemple de grille d'autoévaluation du rôle de locuteur

GRILLE D'AUTOÉVALUATION : LOCUTEUR	
Critères et commentaires	Pondération : A (excellent) ; B (très bien) ; C (bien) D (passable) ; E (échec)
1- Participation Tout au long de la discussion, ■ Ai-je participé de façon active aux interventions ?	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ai-je traité du sujet avec sérieux ? ▪ Ai-je posé des questions aux membres de l'équipe afin de faire avancer la discussion ? ▪ Ai-je pris la parole assez souvent ? <p>Mes points forts :</p> <p>Mes points faibles :</p>	
<p>2- Tâche</p> <p>Avant la discussion,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ai-je préparé ma lecture de façon adéquate ? ▪ Etais-je toujours prêt à faire mon travail ? <p>Mes points forts :</p> <p>Mes points faibles :</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualité de la langue orale <p>Au fil de la discussion,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ai-je soigné ma langue orale ? • Ai-je utilisé un registre de langue correct ? • Ai-je prêté une attention particulière à la notion langagière traitée dans le cours lorsque je prenais la parole ? • Ai-je été conscient des erreurs de langage que j'ai commises ? • Ai-je corrigé mes erreurs de langage ? <p>Mes points forts :</p> <p>Mes points faibles :</p>	
<p>TOTAL</p>	

5. Résultats et validation des hypothèses de travail

A la fin de notre cours, nous avons administré un questionnaire aux 40 étudiants afin de valider nos hypothèses. Nous les avons interrogés au sujet de la pertinence de la discussion comme activité pédagogique centrale permettant de développer les compétences professionnelles visées et de prendre en charge la qualité de leur langue orale. Nous les avons également questionnés par rapport à la pertinence des outils élaborés et utilisés en classe.

Tableau 4 a : Interprétation des résultats (discussion)

ACTIVITE PEDAGOGIQUE : LA DISCUSSION	
Compétence professionnelle 2, axe fondements : <i>Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante</i>	
LA DISCUSSION A PERMIS DE : Manifestations de la compétence :	Résultats (40 étudiants)
- Prendre conscience des spécificités de l'oral	- 15%
- Prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses en oral	- 80%
- Arrêter de commettre certaines erreurs ancrées en oral	- 65%
- Formuler clairement ses idées	- 10%
- Utiliser un registre de langue soutenu en situation formelle de communication	- 18%
- Réinvestir de nouveaux mots et expressions	- 5%
Compétence professionnelle 1, axe fondements : <i>Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions</i>	
LA DISCUSSION A PERMIS DE : Manifestations de la compétence :	Résultats (40 étudiants)
- Développer un esprit critique face à la variation linguistique	- 5%
- Développer un esprit critique face à l'éducation (textes lus)	- 15%
- Développer des savoirs relatifs à l'éducation (textes lus)	- 12%
Compétence professionnelle 11, axe identité professionnelle : <i>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	
LA DISCUSSION A PERMIS DE : Manifestations de la compétence :	Résultats (40 étudiants)
- Se valoriser lors de la rétroaction par un accent mis sur les forces du locuteur	- 30%
- Mieux se connaître en tant que locuteur	- 20%
- Développer sa capacité d'écouter, d'observer et d'évaluer les compétences orales du locuteur	- 55%
- Effectuer une rétroaction efficace grâce au pairage locuteur-observateur	- 65%
- Faire preuve de jugement professionnel dans l'observation et l'évaluation du locuteur	- 10%
- Se comparer au locuteur lors de l'observation	- 5%

D'entrée de jeu, nous pouvons constater que les plus forts pourcentages se concentrent autour des compétences 2 et 11. C'est dire que les étudiants ont pu, grâce à la discussion, s'engager dans une démarche de développement professionnel. Ils ont compris le pouvoir de la langue en prenant conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, en se valorisant mutuellement et en étant jumelé à un collègue, tel que nous le supposons. Par contre, nous ne pouvons pas dire qu'ils aient tout à fait saisi l'importance de leur rôle de passeur culturel et de modèle langagier. Toutefois, le fait que 65% des étudiants aient pris conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et que 80% aient corrigé des erreurs ancrées à l'oral – qui étaient surtout de l'ordre de la langue familière – nous prouve bien que la discussion a permis aux étudiants d'être sensibilisés à ce rôle de modèle langagier et d'utiliser un registre de langue plus soutenu lors des discussions. Cependant, ils n'ont pas pu être critiques face à l'utilisation d'un langage soutenu puisqu'ils ont mis l'accent sur l'identification et la correction des erreurs langagières. Nous croyons toutefois que cette expérience les a amenés à comprendre qu'une compétence est un projet sans fin et qu'ils doivent travailler leur langue tout au long de leur formation.

Notre hypothèse concernant le développement des compétences sociales est également confirmée. En effet, 55% des étudiants ont développé leur habileté à écouter. De plus, 65% des participants ont pu donner une rétroaction efficace, ce qui implique des compétences sociales de l'ordre du respect de l'autre et de son opinion, de l'ouverture à la critique, etc. En somme, nous pouvons affirmer que nos hypothèses de travail se sont avérées assez justes, mais que nous devons continuer à travailler la variation linguistique au regard de la professionnalisation et de l'approche culturelle de l'enseignement.

Tableau 4 b : Interprétation des résultats (outils pédagogiques)

OUTILS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS : <i>JOURNAL DE BORD ET AUTOÉVALUATION</i>	
Compétence professionnelle 2, axe fondements : <i>Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante</i>	
LES OUTILS PÉDAGOGIQUES ONT PERMIS DE :	Résultats (40 étudiants)
- Prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses	- 55%
- Réfléchir sur ses erreurs langagières	- 60%
- Proposer des solutions réalistes et applicables sur-le-champ	- 40%
- Prêter une attention constante à l'oral (traces écrites)	- 25%
- Réfléchir à ses capacités de communication	- 30%
- Prendre du recul face à ses compétences langagières	- 35%
- Travailler sa langue écrite	- 50%
Compétence professionnelle 1, axe fondements : <i>Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions</i>	
LES OUTILS PÉDAGOGIQUES ONT PERMIS DE :	Résultats (40 étudiants)
- Intégrer une culture éducative	- 35%
- Intégrer des savoirs	- 25%
- Devenir un modèle langagier pour les élèves	- 20%
- Développer un jugement critique face à la langue et aux thèmes discutés	- 50%
- Observer les autres et s'autoévaluer	- 30%
Compétence professionnelle 11, axe identité professionnelle : <i>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	
LES OUTILS PÉDAGOGIQUES ONT PERMIS DE :	
- Se familiariser avec un outil didactique intéressant de réinvestir	- 35%
- Travailler de façon hebdomadaire à un projet	- 5%
- Se valoriser au regard de ses compétences langagières	- 30%
- S'engager dans une démarche professionnelle, car améliorations et solutions	- 75%
- S'engager dans une démarche professionnelle, car rétroaction écrite entre l'étudiant et la professeure	- 70%

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons constater que les outils pédagogiques ont permis aux étudiants de développer les compétences professionnelles visées par le cours et particulièrement au regard de la réflexivité. De façon paradoxale, nous observons que la compétence professionnelle 1 semble beaucoup plus travaillée dans le journal de bord et l'autoévaluation que dans la discussion. Nous expliquons cela par le fait que la discussion est spontanée et volatile. Par contre, le journal de bord permet un temps d'arrêt et une prise de position par rapport au développement de ces compétences. Une autre différence constatée est la prise de conscience de l'importance de rôle de modèle langagier, que nous n'avons pas retrouvé dans la discussion et que nous attribuons aussi à la réflexivité encourue par

l'utilisation régulière de nos outils. Il en est de même concernant le développement d'un esprit critique, beaucoup plus marqué par l'utilisation des outils. La valorisation semble également très importante aux yeux des étudiants, et ce, autant dans la discussion qu'avec les outils. De plus, l'engagement des locuteurs paraît fortement dans nos résultats.

6. Conclusion

Nous pourrions discourir longtemps au sujet de notre expérimentation. En somme, nos hypothèses de travail ont été confirmées et nos résultats nous incitent à poursuivre notre travail autour de la discussion comme activité centrale permettant *l'examen d'un problème en suspens, pour tenter de le formuler et d'avancer collectivement vers sa résolution, en articulant différentes dimensions* (définition proposée dans l'appel à contribution). Nous comprenons bien que le problème en suspens ici est l'importance du rôle langagier de l'enseignant et le développement de ses compétences professionnelles. Nous avons démontré que la discussion, accompagnée d'outils pédagogiques réflexifs, a pu permettre à nos étudiants de comprendre le pouvoir de la parole à travers la variation linguistique, la construction dialogique et l'engagement que provoque une prise de parole identitaire. Notre travail n'est pas terminé, car nous sommes constamment en co-construction des savoirs langagiers à développer chez les étudiants et devons les guider à travers leur développement professionnel, notamment par la pratique réflexive de la discussion.

Bibliographie

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Caillier, J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires. Dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (Dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (53-72). Paris : PUF, Collection " Education et formation ".
- Chabanne, J.-L. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, Collection " Education et formation ".
- Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Dans D. R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (Dir.), *Literacy, Language and Learning* (p.105-123). London : Cambridge University Press.
- Crinon, J. (2002). Ecrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (Dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (123-143). Paris : PUF, Collection " Education et formation ".
- Dispaux, G. (1984). *La logique et le quotidien*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Gadet, F. (1997). Il y a style et style. *Le français aujourd'hui*, 116, 23-31.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de " l'échec scolaire " à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lebrun, M. et Préfontaine, C. (1999). La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles. *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, 91-92.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years, *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. Dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (Dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (227-246). Paris : PUF, Collection "Éducation et formation".
- Verrault, J. (1999). L'enseignement du français en contexte québécois: de quelle langue est-il question? *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, 91-92.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal (Québec) : Éditions du Nouveau Pédagogique.