

# Le développement et l'intégration des compétences professionnelles dans la formation universitaire des enseignants québécois

---

**LAFONTAINE, Lizanne, professeure en sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec, Canada, [lizanne.lafontaine@uqo.ca](mailto:lizanne.lafontaine@uqo.ca)**

**BENOÎT, Christiane, professeure en sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec, Canada, [christiane.benoit@uqo.ca](mailto:christiane.benoit@uqo.ca)**

Mots-clés : Compétence professionnelle, formation initiale des maîtres, intégration des savoirs, compétence langagière

Résumé :

*Depuis 1995, des consultations ministérielles auprès de la population et des divers partenaires en éducation ont mené le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à proposer de nouvelles orientations au regard de la formation initiale des maîtres à l'Université et des profils de sortie attendus. Désormais, cette formation repose sur l'acquisition de savoirs disciplinaires et le développement de compétences professionnelles (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Pour ce faire, le MEQ (2001) a établi un référentiel de 12 compétences professionnelles de haut niveau nécessaires à la pratique pédagogique. Ces compétences tournent autour de quatre axes : fondements (2); acte d'enseigner (4); contexte social et scolaire (4); identité professionnelle (2). Pour les formateurs, le défi est de taille. Comment développer celles-ci et les intégrer de façon progressive dans une formation universitaire?*

*Afin de relever ce défi, les divers acteurs de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), soit les hautes instances, professeurs, personnes chargées de cours, partenaires du milieu et étudiants, ont participé à plusieurs rencontres de travail en vue de réviser les programmes de formation initiale des maîtres. La révision de ces programmes exigeait que la logique professionnelle domine. Il ne s'agissait plus de former des spécialistes dans diverses disciplines, mais bien de maximiser, chez les étudiants, le développement des compétences inter reliées qui leur permettraient de répondre aux vrais besoins éducatifs de la société québécoise actuelle. Concrètement, cela signifie que chacun des cours appartenant à un programme a été défini en fonction du développement d'une ou de plusieurs compétences tirées du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante» élaboré par le MEQ (2001) et intégrées dans un cheminement progressif. Ainsi, à titre d'exemple, nous avons mis sur pied un cours visant plus spécifiquement le développement de la compétence professionnelle 2 « 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» (axe « fondements »). Jusqu'à maintenant, 150 étudiants ont suivi cette activité dans laquelle la discussion comme pratique pédagogique centrale leur a permis de développer leurs compétences langagières orales. En plus des examens permettant de vérifier la maîtrise de cette compétence, ils ont expérimenté divers outils et modalités tels que pairage locuteur-observateur, journal de bord et autoévaluation. Enfin, ils ont répondu à un questionnaire relatif à la maîtrise de la compétence professionnelle 2 et aux façons de l'actualiser dans leurs pratiques quotidiennes.*

*Nous présenterons, d'une part, le résultat du travail conjoint entre les divers acteurs de l'UQO, soit quatre programmes de formation initiale des maîtres et, d'autre part, les retombées du cours et de l'expérimentation des modalités et des outils décrits ci haut.*

## **Introduction**

Depuis 1995, des consultations ministérielles auprès de la population québécoise et des divers partenaires en éducation ont mené le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à proposer de nouvelles orientations au regard de la formation initiale des maîtres à l'Université. Désormais, cette formation repose sur l'acquisition de savoirs disciplinaires et le développement de compétences professionnelles (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Pour ce faire, le MEQ (2001) a établi un référentiel de 12 compétences professionnelles de haut niveau nécessaires à la formation enseignante. Ces compétences tournent autour de quatre axes : fondements (2); acte d'enseigner (4); contexte social et scolaire (4); identité professionnelle (2). Pour les formateurs, le défi est de taille. Comment développer celles-ci et les intégrer de façon progressive dans une formation universitaire?

D'abord, nous démontrerons comment l'Université du Québec en Outaouais (UQO) s'est engagée dans un véritable projet de professionnalisation en harmonisant la formation initiale des futurs maîtres<sup>1</sup> de telle sorte que ses différents programmes, articulés autour d'un tronc commun de cours, puissent favoriser une intégration des savoirs. Aussi, l'élaboration de nouveaux programmes de baccalauréats en enseignement s'est-elle inscrite dans la perspective de favoriser, chez les futurs enseignants, la maîtrise progressive des compétences nécessaires à l'exercice même de leur profession. Ensuite, nous ferons état des retombées d'un cours mis sur pied en vue de développer une compétence spécifique relative à la maîtrise de la langue, soit la compétence professionnelle 2 : *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 (axe fondements)*.<sup>2</sup>

## **Révision des programmes de formation initiale des maîtres de l'UQO**

Dans le but de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec et de susciter un large débat sur l'efficacité de notre système d'éducation, le Gouvernement, sous la direction du ministre de l'Éducation de l'époque, a amorcé, au printemps 1995, un vaste processus de consultation. La publication des rapports finals de la Commission des États généraux sur l'éducation et du Groupe de travail sur la réforme du curriculum a permis de définir les orientations éducatives en fonction des attentes sociales. La maîtrise du français (langue orale et langue écrite) et le rehaussement de la culture générale devaient être la priorité absolue en matière d'éducation (*Les états généraux sur l'éducation*, p. 42). Par la suite, on a vu apparaître l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997) dans lequel le ministre de l'Éducation a rendu publiques les grandes orientations de la présente réforme.

---

<sup>1</sup> L'UQO offre les programmes de formation initiale des maîtres suivants, tous d'une durée de quatre ans : baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, baccalauréat en enseignement secondaire (options français langue d'enseignement, mathématiques et univers social), baccalauréat en enseignement des arts et baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire.

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 69.

En modifiant le contexte scolaire, ces nouvelles orientations, ainsi définies par les lignes directrices de la réforme, ont commandé de nouvelles exigences pour l'ensemble du personnel enseignant. De ce fait, elles ont amené des défis particuliers pour la formation des maîtres, laquelle devait s'inscrire dans la double perspective de la professionnalisation et d'une approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001). Les programmes de formation initiale des maîtres ont donc été révisés et des structures de formation aménagées en vue de former des enseignants qui doivent acquérir les connaissances, développer des habiletés et manifester des attitudes essentielles pour assurer une éducation de qualité à l'ensemble des élèves du Québec.

Afin d'assurer aux futurs enseignants les bases professionnelles nécessaires à une pratique éducative qui s'harmonise aux nouvelles réalités qui définissent le monde scolaire d'aujourd'hui, le MEQ a défini, dans un document paru en 2001<sup>3</sup>, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale et qui ont été expliquées en introduction. Peu après, le ministre de l'Éducation a rappelé tous les programmes de formation actuels et a demandé aux universités québécoises de développer de nouveaux programmes en fonction de ce référentiel de compétences interdépendantes de la profession enseignante. Désormais, pour exercer la profession, le futur enseignant devra développer, tout au long de sa formation de quatre ans, 12 compétences de haut niveau nécessaires à la pratique quotidienne :

« La formation à l'enseignement doit préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants à accomplir des actes à caractère professionnel dont profiteront tous les élèves du Québec. C'est dans cette direction que nous conduit le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante ».<sup>4</sup>

## Démarche d'élaboration des nouveaux programmes

Dans le but de relever ce défi, les divers acteurs de l'UQO (hautes instances, professeurs, personnes chargées de cours, partenaires du milieu et étudiants) ont participé à plusieurs rencontres en vue de la révision de nos quatre programmes de formation initiale des maîtres<sup>5</sup>. Dans un premier temps, en 1999-2000, à la demande du Décanat des études, le Module de l'éducation a été invité à revoir la banque de cours de ces quatre programmes déjà existants, et ce, afin d'harmoniser la formation initiale des maîtres. On a alors proposé une structure commune à l'ensemble des programmes, laquelle s'est traduite dans trois blocs de formation : formation fondamentale et psychopédagogique (minimum de 30 crédits); formation pratique et intégrée (30 crédits) et formation psychopédagogique spécifique ou disciplinaire (60 crédits).

Dans un deuxième temps, en 2001-2002, des comités propres à chacun des programmes ont été mis sur pied dans le but de développer des programmes novateurs et rigoureux dans la visée des 12 compétences professionnelles du MEQ (2001). Des équipes de travail, formées des professeurs et des personnes chargées de cours rattachés au Département des sciences de l'éducation, ont alors entrepris un long travail de révision, non seulement en fonction des exigences du MEQ et des recommandations du Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE), mais également en fonction des attentes provenant des orientations pédagogiques du Module de l'éducation et du milieu scolaire. Des ateliers de préparation, des journées d'études et des assemblées départementales ont conduit,

---

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

<sup>4</sup> Idem, p. III.

<sup>5</sup> Nous rappelons au lecteur que les quatre programmes de formation initiale des maîtres ont été cités précédemment (voir note 1).

entre autres, à l'instauration d'un tronc commun de cours (29 crédits) pour tous les programmes de formation initiale des maîtres.

La révision de ces programmes exigeait que la logique professionnelle domine. Il ne s'agissait donc plus de former des spécialistes dans diverses disciplines, mais bien de maximiser, chez les étudiants, le développement des compétences qui leur permettraient de répondre aux vrais besoins éducatifs de la société. D'une part, cela signifiait que chacun des cours appartenant à un programme a été défini en lien avec le développement d'une ou de plusieurs compétences professionnelles tirées du référentiel du MEQ. D'autre part, cela signifiait que chacun des plans de formation assurait un cheminement progressif dans le développement de l'ensemble des 12 compétences professionnelles. Pour ce faire, les équipes de travail ont pris soin de rédiger les descriptifs de chaque cours, d'en expliciter le contenu et de proposer une grille de progression des compétences visées.

Afin de permettre des occasions privilégiées d'évaluer le degré de progression et d'acquisition de l'ensemble des compétences, les équipes de travail ont eu le souci de considérer, à travers les plans de formation, des étapes particulières durant lesquelles le futur maître peut les exercer dans des contextes réels : micro enseignement dans les cours de didactique et stages pratiques dans les classes.

Enfin, la conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle devait s'articuler autour de différents moyens qui ont permis aux futurs enseignants de réfléchir sur leur pratique. C'est pourquoi une importance accrue a été accordée au développement de la pensée réflexive à travers des cours spécifiques tels que les séminaires de stages et les activités de développement professionnel axées sur la démarche du portfolio.

## **Développement de la compétence professionnelle 2 du référentiel du MEQ (2001) : *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*<sup>6</sup>**

Afin d'illustrer de façon concrète l'acquisition de savoirs disciplinaires et la maîtrise de compétences professionnelles dans nos programmes, nous expliquons comment nous avons actualisé la compétence professionnelle 2. Depuis la session d'automne 2002, nous proposons aux futurs enseignants de première année d'études un cours de tronc commun de 45 heures (*COM1203 Expression orale et expression écrite*) dans lequel ils expérimentent un lieu de découverte du pouvoir de la langue. Pour ce faire, nous les faisons participer à une communauté linguistique et culturelle (axe *fondements*), prendre en charge leur langue de façon critique et réflexive (axe *fondements*) et s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (axe *identité professionnelle*).

Dans ce cours, à raison de trois heures par semaine, nous donnons 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 nos étudiants en formation initiale des maîtres de tous les programmes d'études dans une « co-construction des savoirs dans un cadre de pensée, car sécurisant » (Caillier, 2002 : 70). Pour ce faire, nous avons conçu des outils pédagogiques réflexifs pour les accompagner dans le développement de la compétence professionnelle 2 et dont nous traiterons plus loin dans le texte. En effet, ces outils sont d'une importance capitale dans le développement de cette compétence, car puisque les futurs enseignants québécois entrent en

---

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 59.

formation initiale à l'âge de 19-20 ans, 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, l'Outaouais étant une zone frontrière 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 la compétence professionnelle 2 initiée par les outils pédagogiques utilisés en classe.

### **Déroulement du cours COM1203**

Cela dit, dès la première séance, les étudiants reçoivent un colligé de textes traitant de divers sujets reliés à l'éducation. Ces textes sont bien entendu le moteur des discussions. Les cours sont organisés de la façon suivante : une heure théorique sur une notion langagière précise animée par le professeur, une heure d'exercisation et d'application interactive et une heure de discussion animée par les étudiants (discussion en sous-groupes interdisciplinaires, observation, rétroaction, autoévaluation et retour global sur le thème, les principales faiblesses évoquées par les observateurs ainsi que les progrès des locuteurs).

Les groupes de discussion sont des équipes interdisciplinaires de huit personnes pour tout le trimestre. Dans ces groupes, les étudiants sont jumelés deux à deux au sein de la même équipe : un observateur et un locuteur qui changent de rôle à chacune des discussions (donc quatre locuteurs et quatre observateurs par équipe). Pour se préparer à la discussion, chaque étudiant lit les textes donnés en prenant des notes et en formulant des questions de discussion. Un animateur est nommé par l'équipe et dirige la discussion. Nous pouvons donc constater l'effacement du maître qui est plutôt devenu un observateur, comme le propose Caillier (2002) et les programmes d'études du MEQ (2001; 2004).

Au début du trimestre, nous suggérons des pistes d'observation aux étudiants au regard des trois compétences langagières : linguistique (voix et langue), communicative et discursive<sup>7</sup> et demandons d'en observer les composantes lors des discussions. Une attention particulière est prêtée à la notion langagière étudiée dans le cours donné, mais une grande liberté est laissée afin que les étudiants puissent choisir des composantes des compétences langagières selon leurs forces et leurs faiblesses.

### **Outils pédagogiques développés**

Afin d'optimiser la pratique de la discussion, nous utilisons un instrument de plus en plus répandu dans les écoles québécoises : le journal de bord. Ce journal est composé de fiches d'intervention du locuteur et de l'observateur qui permettent aux coéquipiers jumelés de suivre leur progrès dans le développement de la compétence professionnelle 2. Nous demandons à chaque étudiant de rédiger un journal réflexif hebdomadaire de ses

---

<sup>7</sup> Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une langue orale de qualité*. Montréal : Logiques, p. 53.

apprentissages et du développement des compétences professionnelles selon le rôle joué dans la discussion. Ce journal est terminé, en fin de trimestre, par un bilan réflexif au sujet des compétences professionnelles visées par le cours<sup>8</sup>. Par cet outil, nous relierons écriture et oral dans une perspective réflexive, tel que proposé par Crinon (2002) et Vanhulle (2002).

Le second outil, en complémentarité avec le journal de bord, est la grille d'autoévaluation<sup>9</sup> à remplir après chacune des discussions. Cette autoévaluation permet 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).

De plus, afin de vérifier l'acquisition de savoirs disciplinaires et la maîtrise de la compétence professionnelle 2, les étudiants doivent réussir trois examens : deux exposés oraux individuels filmés sur vidéocassette et un examen d'écriture.

## Retombées du cours sur le développement de la compétence professionnelle 2

Afin de vérifier le développement de la compétence professionnelle 2, en plus des exposés oraux filmés et de l'examen d'écriture, nous administrons un questionnaire aux étudiants en fin de session. Nous les interrogeons 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 questionnons également par rapport à la pertinence des outils élaborés et utilisés en classe. Depuis le début de ce cours en automne 2002, nous avons administré le questionnaire à 150 étudiants<sup>10</sup>.

**Tableau 1 : 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 :	
- Prendre conscience des spécificités de l'oral	- 15%
- Prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses en	- 80%

<sup>8</sup> Pour de plus amples informations, veuillez consulter les hyper liens suivants :

[http://www.lizannelafontaine.com/PDF/Journal\\_bord\\_hebdomadaire.pdf](http://www.lizannelafontaine.com/PDF/Journal_bord_hebdomadaire.pdf) et [http://www.lizannelafontaine.com/PDF/evaluation\\_sommative\\_journal\\_bord.pdf](http://www.lizannelafontaine.com/PDF/evaluation_sommative_journal_bord.pdf).

<sup>9</sup> Pour de plus amples informations, veuillez consulter l'hyper lien suivant :

[http://www.lizannelafontaine.com/PDF/grilles\\_autoevaluation.pdf](http://www.lizannelafontaine.com/PDF/grilles_autoevaluation.pdf).

<sup>10</sup> Il est à noter que pendant la session d'hiver 2005, 170 étudiants supplémentaires suivent cette activité. Toutefois, nous n'avons pas administré le questionnaire à ces étudiants puisque la session était en cours au moment du colloque.

<ul style="list-style-type: none"> <li>oral</li> <li>- Arrêter de commettre certaines erreurs ancrées en oral</li> <li>- Formuler clairement ses idées</li> <li>- Utiliser un registre de langue soutenu en situation formelle de communication</li> <li>- Réinvestir de nouveaux mots et expressions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> <li>- 65%</li> <li>- 10%</li> <li>- 18%</li> <li>- 5%</li> </ul>
<i>Compétence professionnelle 1, axe fondements : 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 : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer un esprit critique face à la variation linguistique</li> <li>- Développer un esprit critique face à l'éducation (textes lus)</li> <li>- Développer des savoirs relatifs à l'éducation (textes lus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5%</li> <li>- 15%</li> <li>- 12%</li> </ul>
<i>Compétence professionnelle 11, axe identité professionnelle : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	
LA DISCUSSION A PERMIS DE : Manifestations de la compétence : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valoriser lors de la rétroaction par un accent mis sur les forces du locuteur</li> <li>- Mieux se connaître en tant que locuteur</li> <li>- Développer sa capacité d'écouter, d'observer et d'évaluer les compétences orales du locuteur</li> <li>- Effectuer une rétroaction efficace grâce au pairage locuteur-observateur</li> <li>- Faire preuve de jugement professionnel dans l'observation et l'évaluation du locuteur</li> <li>- Se comparer au locuteur lors de l'observation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 30%</li> <li>- 20%</li> <li>- 55%</li> <li>- 65%</li> <li>- 10%</li> <li>- 5%</li> </ul>

D'entrée de jeu, nous avons constaté que les étudiants ont pu, grâce à la discussion, s'engager dans une démarche de développement professionnel au regard de la langue, comme le stipule la compétence professionnelle 2. 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. 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, jusqu'à maintenant, 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 ait 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 néanmoins 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.

**Tableau 2 : 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 PEDAGOGIQUES ONT PERMIS DE :	
- 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 PEDAGOGIQUES ONT PERMIS DE :	
- 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 PEDAGOGIQUES 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 le professeur	- 70%

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons constater que les outils pédagogiques ont permis aux étudiants de développer la compétence professionnelle 2, et ce, particulièrement au regard de la réflexivité. Nous observons une grande prise de conscience de l'importance du 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 au regard de la langue, beaucoup plus marqué par l'utilisation des outils. La valorisation linguistique 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.

## Conclusion



En somme, la présentation de ce travail conjoint entre divers acteurs dans l'élaboration des quatre nouveaux programmes de formation initiale des maîtres a permis de démontrer l'engagement de l'UQO dans un véritable projet de professionnalisation qui se voulait une réponse aux exigences et aux recommandations sociales, ministérielles et institutionnelles.

De plus, nous avons explicité comment l'Université a actualisé une compétence professionnelle à l'intérieur d'un cours de tronc commun. En effet, par l'écriture régulière dans le journal de bord, les étudiants ont pris conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, et, surtout, ils ont identifié des pistes de solution réalistes et applicables pendant le cours (Crinon, 2002 ; Vanhulle, 2002). 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 et le développement et l'intégration des compétences professionnelles. Dans le cadre du cours COM1203, les étudiants se sont également engagés 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). La pratique de la discussion accompagnée de nos outils pédagogiques leur a donc permis de développer la compétence professionnelle 2 de diverses manières : en réfléchissant à la variation linguistique selon les contextes ; en comprenant 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 ; en participant à une communauté discursive engagée envers le sujet et envers l'autre.

---

## **Bibliographie**

- 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 « Éducation et formation ».
- Crinon, J. (2002). Écrire 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 « Éducation et formation ».
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école tout un programme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Les états généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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 ».