

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

**LE SENS ET LA PLACE DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DANS LE
NOUVEAU PROJET DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT :
BALISES POUR UNE INTERPRÉTATION PLUS CONSENSUELLE**

**RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
HÉLÈNE MARTEL**

DÉCEMBRE 2003



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

*La langue sert à prendre le pouls
du monde : moins nous la
maîtrisons, moins nous saisissons
toute la richesse du monde. Une
langue pauvre appauvrit la pensée.*

*Fernando Lazaro
Carreter, El pais (Madrid)*



Le français, parlez-moi d'une langue!

*Le grand fleuve du langage coule en nous
et nous coulons en lui.*

*Il nous lie à des origines,
il nous donne force et profondeur,
il nous mène vers des immensités.
Au bord de ce fleuve, en un territoire
précis d'Amérique,
sous des vents de concurrence,
nous nous sommes reconnus
dans le projet d'édifier
la maison de notre langue, le français.*

*C'est plaisir de la parler,
plaisir d'explorer sa musique,
plaisir de l'affiner pour exprimer
la clarté de notre être.*

*Quelle prodigieuse maison !
Vieille de mille ans, construite
par des myriades de voix avec
des univers d'expériences personnelles,
elle possède, jeune toujours,
le privilège d'exister partout
où on veut bien l'établir.*

*Bâtie en France d'abord, elle est aussi
au bord du grand fleuve.*

*Nous l'habiterons vraiment si elle devient
Robuste et souple comme l'arbre,
harmonieuse comme le flux sonore
de la vie en chaque être.*

*C'est une maison à reconstruire sans cesse,
nous nous solidifions à la maîtriser,
nous nous embellissons à la considérer
comme notre première richesse.*

*En elle nous résidons
dans l'indestructible, puisque c'est en elle
que nous rassemblons tous nos visages
pour porter le nom présent et futur
de notre liberté.*

(auteur inconnu)

AVANT-PROPOS

Le français est une langue qui nous habite et que nous habitons, c'est en cela qu'elle est l'édification de notre histoire et qu'elle s'obstine à conserver la place qui lui revient, celle toutefois que nous voulons bien lui accorder. Cette langue ne peut se solidifier et perdurer que si nous acceptons d'en faire notre première richesse et de la considérer telle lorsqu'on la parle, lorsqu'on l'écrit, lorsqu'on l'enseigne, lorsqu'on l'apprend et lorsqu'on en parle publiquement comme l'ont fait d'autres avant nous.

Puisqu'elle est un édifice à reconstruire sans cesse, elle devient donc un objet d'étude et un sujet de discussion inépuisables. Depuis trois ans environ, la question du français a été, une fois encore, une occasion de réflexion intense grâce, entre autres, à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Ce débat, bien qu'il progresse et se renouvelle au gré des circonstances, continue à soulever passions et déchirements. À chaque fois que cet objet de notre patrimoine et de notre identité culturelle est mis sur la place publique, des solutions sont avancées et, lorsque appliquées, elles affectent à des degrés divers autant l'espace culturel, la vie sociale, les lois que le système scolaire québécois.

À cet égard, c'est le monde de l'éducation qui écope le plus souvent lorsqu'on aborde la délicate question de la qualité de la langue, puisque c'est à travers la formation des jeunes qu'on juge et juge les institutions d'enseignement et c'est à travers eux qu'on impute au système la responsabilité d'une formation parfois carencée.

C'est une des raisons pour laquelle nous nous intéressons, dans la présente recherche, à ceux qui forment ces jeunes et qui leur servent de modèles, soit les nouveaux enseignants. Pour être plus précise, nous nous intéressons à leur formation langagière. Comment? En portant notre attention sur la compétence langagière dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement, proposé par le MEQ, en 2001, aux universités québécoises. Ce projet concerne directement la formation des maîtres et risque d'avoir une incidence sur la qualité de la langue des finissants. Mais les effets, bénéfiques ou non,

dépendront, en partie, de *l'interprétation du sens et de la place de cette compétence dans ce projet de professionnalisation de l'enseignement* et des moyens subséquents. C'est pourquoi nous proposons une interprétation, parmi d'autres possibles, à la lumière des concepts qui définissent les grandes orientations de ce projet. Nous définissons également le concept de compétence langagière afin de baliser cette interprétation et faisons, bien humblement, quelques recommandations.

Comme la plupart des chercheurs, nous osons espérer que cette petite goutte dans l'océan des connaissances sera suffisante pour susciter quelques vagues et fera –pourquoi pas– des émules qui chercheront à aller plus loin dans la recherche de moyens visant une amélioration progressive de la qualité de la langue d'enseignement chez les nouveaux maîtres.

Pour terminer, je souhaiterais faire quelques remerciements. Partir à la recherche d'une question, la formuler, recenser des écrits, émettre des hypothèses, chercher des réponses et transformer ce processus en un projet de recherche et d'écriture est une véritable entreprise qui demande une bonne dose de motivation et quelques encouragements. À cet égard, je tiens à remercier mon directeur, Jean-François Boutin, professeur au campus de Lévis de l'UQAR, qui a toujours eu de bons mots pour le travail accompli tout au long de cette recherche. Un merci particulier à Fouad, mon conjoint : c'est un travailleur acharné et un chercheur passionné qui a été, à son insu, un modèle et qui m'a donné le goût, à sa manière et par son exemple, d'entreprendre des études supérieures. Je ne peux oublier ma petite fille Sofia qui, par sa bonne humeur et sa joie de vivre, m'a transmis l'énergie nécessaire pour mener à terme ce projet. C'est à elle que je dédie tous ces bons mots à propos de notre langue maternelle, car je crois bien qu'elle en a déjà une grande sensibilité.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	IV
LISTE DES FIGURE	IX
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	XI
RÉSUMÉ	XII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Genèse de la recherche	5
1.2 Une compétence langagière qui pose problème	6
1.2.1 L’histoire récente du français à l’université.....	7
1.2.2 Le cas particulier de la formation des maîtres	12
1.2.3 La nécessité d’une définition du concept de compétence langagière	15
1.3 La question de recherche	20
1.4 Les buts de la recherche.....	21
1.5 Les limites de la recherche	22
1.6 Cadre d’analyse	24
1.6.1 Préambule.	24
1.6.2 La professionnalisation de l’enseignement.....	26
1.6.2.1 Une formation mieux intégrée.....	32
1.6.3 L’approche culturelle de l’enseignement.....	36
1.6.4 Une définition des différentes composantes de la compétence langagière.....	41
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE	56
2.1 Nature de la recherche	56

2.2	Position épistémologique.....	56
2.3	Choix méthodologique et nature des données	57
2.4	Démarche d'analyse.....	57
2.5	Retombées éventuelles de la recherche	58

CHAPITRE III

INTERPRÉTATION ET RÉSULTATS D'ANALYSE.....	60
--	----

3.1	Le sens et la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement.....	60
3.1.1	La compétence langagière en relation avec le concept de professionnalisation.....	61
3.1.2	La compétence langagière dans une formation intégrée.....	65
3.1.3	La compétence langagière en relation avec le concept d'approche culturelle de l'enseignement	70
3.2	Les implications relatives à une interprétation du sens et de la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement	77
3.2.1	Les implications liées à la professionnalisation de l'enseignement.....	77
3.2.1.1	Les implications liées à une formation mieux intégrée	80
3.2.2	Les implications liées à l'approche culturelle de l'enseignement	80
3.2.3	Les implications liées à une définition opérationnelle et plus consensuelle de la compétence langagière.....	83

CONCLUSION	89
------------------	----

APPENDICE A

ENTRETIEN AVEC CONRAD OUELLON SUIVI DU QUESTIONNAIRE.....	97
---	----

APPENDICE B

RELEVÉ DES FAUTES D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS EN ÉDUCATION.....	109
---	-----

APPENDICE C

EXTRAIT DES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT LAROSE CONCERNANT LA FORMATION DES MAÎTRES	111
--	-----

APPENDICE D

DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE MINISTÉRIELLE DE FRANÇAIS DU COLLÉGIAL	114
--	-----

APPENDICE E	
LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DANS LE DOCUMENT	
MINISTÉRIEL (2001).....	117
APPENDICE F	
DÉTAIL DES MESURES ENVISAGÉES PAR L'UQAM POUR ORIENTER LA	
POLITIQUE LINGUISTIQUE (1992).....	118
APPENDICE G	
UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE COMME MOYEN D'ÉVALUATION	
D'UNE COMPOSANTE DU RÉFÉRENTIEL: LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE.....	120
BIBLIOGRAPHIE.....	131

LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
3.1 La compétence langagière en relation avec les savoirs professionnels	63
3.2 La compétence langagière en relation avec les concepts de professionnisme et professionnalité.....	66
3.3 La compétence langagière dans une formation intégrée.....	69
3.4 Une formation intégrée au service de la compétence langagière : six conditions à respecter.....	71
3.5 La compétence langagière en relation avec l'approche culturelle de l'enseignement.....	74
3.6 Définition de la langue dans le projet de professionnalisation du MEQ	76
G 1 Démarche d'évaluation de la compétence langagière selon une dynamique intersubjective	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
1.1 Les compétences professionnelles dans le projet de professionnalisation.....	30
1.2 Les caractéristiques d'un curriculum de type cloisonné et de type intégré	34
1.3 Les composantes de la compétence langagière (lecture)	45
1.4 Les composantes de la compétence langagière (écriture).....	46
1.5 Inventaire des situations de communication orale et écrite de l'enseignant.....	50
3.1 Les actions à entreprendre en relation avec les conditions de réalisation.....	84
3.2 Les implications pour la formation en relation avec les actions à entreprendre	84
G1 Caractéristiques générales de la démarche d'évaluation adaptée à la problématique.....	122

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

C.L.	Compétence langagière
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
CEFRANC	Centre d'évaluation du rendement en français écrit
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CLF	Conseil de la langue française
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture
CEPFE	Comité d'élaboration d'une politique du français écrit
BES	Baccalauréat en enseignement au secondaire

RÉSUMÉ

La présente recherche, qui est de nature prospective ou exploratoire, se situe dans un contexte de réforme du curriculum de l'école québécoise, ce qui a un impact direct sur la formation à l'enseignement. À cet égard, le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) a proposé aux universités québécoises, qui offrent cette formation, de revoir leur programme en s'inspirant du document officiel, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (2001), conçu à cet effet. Dans ce document, on demande aux universités, entre autres choses, de porter une «attention spéciale» à la formation langagière afin que les nouveaux enseignants atteignent un niveau de compétence élevé.

Notre manière à nous de répondre à cette demande est de faire une relecture de ce document afin d'y analyser le sens et la place de la compétence langagière (C.L.) relativement aux concepts qui définissent ce nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement. C'est donc à la lumière des concepts de *professionnalisation*, de *formation intégrée* et d'*approche culturelle de l'enseignement* que nous tentons une interprétation de ce qui pourrait être attendu de cet aspect de la nouvelle formation tout en essayant de traduire cette exigence d'un *niveau élevé de C.L.* Par ailleurs, afin de rendre opérationnelle cette compétence particulière - que nous jugeons trop générale dans le document ministériel et que notre analyse, à elle seule, ne permet pas de circonscrire - nous définissons les composantes de cette compétence ainsi qu'un niveau de maîtrise possible, définitions dont on peut s'inspirer et qui permettent de baliser notre interprétation.

De cette interprétation, découlent des implications pour la formation, dont on fait état à titre indicatif et qui peuvent contribuer à rehausser le niveau de compétence des enseignants, à la condition qu'elles débouchent sur des actions concrètes, également mentionnées dans notre recherche.

Aussi, dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, où l'on doit faire appel à la concertation et à l'appropriation d'une vision commune de la formation d'un maître professionnel, nous proposons une *approche communicationnelle* comme moyen d'ouvrir le dialogue sur une composante de cette formation, la C.L., et de s'interroger sur la place et la signification de cette compétence dans les nouveaux programmes conçus à partir du document ministériel. L'application de cette approche peut aboutir à une redéfinition opérationnelle et consensuelle de la C.L. et permettre ainsi une meilleure emprise sur les finalités de cette formation. Cette démarche d'évaluation et de concertation prend tout son sens dans un contexte où il est de plus en plus question de faire passer un examen de français qui sanctionnerait le diplôme des nouveaux enseignants, lesquels devront bénéficier d'une formation langagière adéquate et pertinente qui les prépare bien à cette épreuve.

En somme, notre réflexion sur cet objet d'étude, menée à partir du cahier de charge du MEQ et inspirée des concepts qui définissent le projet de professionnalisation, nous conduit à la conclusion suivante : la C.L. est une compétence unique et fondamentale dans

la formation des maîtres et seule la reconnaissance de ce statut particulier (par les formateurs eux-mêmes et tous les partenaires de l'éducation), qui devra ouvrir sur des actions concrètes et concertées, peut, le cas échéant, contribuer à rehausser la qualité de la langue d'enseignement et à former des maîtres professionnels et cultivés dans ce domaine. La première de ces actions serait de s'entendre sur une définition opérationnelle de la compétence langagière et sur un seuil de réussite (à partir des représentations et des pratiques du milieu formalisées dans les nouveaux programmes) afin de se doter de moyens appropriés qui permettront à l'étudiant d'entrevoir la finalité de cette formation et de s'y préparer en vue d'atteindre des objectifs dignes de la profession et de réussir une possible épreuve terminale.

INTRODUCTION

En tentant de réfléchir sur la qualité de la langue parlée et écrite dans les écoles ou d'explicitier les causes du problème, bon nombre d'auteurs ont fait ressortir sa complexité et adopté des points de vue différents. Ceux-ci doivent être pris en considération dans toute démarche réflexive, dont les intentions premières sont de comprendre le problème et de faire progresser avantageusement cette question. Mais les auteurs, qui se sont intéressés de près ou de loin à la langue, sont à ce point nombreux, que nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé le sujet dans cette recherche.

C'est à travers la fréquentation de quelques-uns de ces auteurs et chercheurs qu'on a pu mettre à jour ou recenser des écrits qui, à certains égards, se recoupent. Ces auteurs (ou les instances qu'ils représentent) ont réfléchi sur l'état de notre langue maternelle au sein de nos institutions d'enseignement, et cela, ils l'ont fait à la lumière de leurs expériences et de leurs compétences. Par exemple, la question de l'apprentissage du français dans les écoles est présentée par certains auteurs d'un point de vue institutionnel où l'arrimage entre les ordres d'enseignement, les politiques linguistiques et les pratiques évaluatives sont prises en compte pour expliquer les lieux d'intervention pouvant provoquer des changements (Aubin, 1993), (Gervais, 1993), (Fédération des associations étudiantes de l'UDM, 2000). Un deuxième aspect est également mis en évidence, c'est celui plus global relatif à la démocratisation de l'enseignement, aux exigences de la société et de l'entreprise et leur inadéquation par rapport à la réalité scolaire (Aubin, 1993), (Ouellet, 1996). D'autres soulignent l'aspect plus individuel, c'est-à-dire les attitudes négatives, les valeurs tronquées, le manque de motivation, d'enthousiasme des enseignants par rapport à la langue (Harel, 1996), alors que certains optent pour une approche plutôt conceptuelle du problème, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent, à leur manière, à la définition même de la compétence langagière et au seuil de réussite (Moffet et Demalsy, 1994), (Terrisse et al., 1991). Des auteurs, comme Lépine (1995), vont choisir d'examiner de plus près les tests de français imposés aux étudiants et évaluer la pertinence des mesures prises par rapport aux besoins tandis que d'autres s'interrogent sur l'aspect stratégique des interventions, souhaitant plus de cohésion dans les stratégies d'enseignement, entre les objectifs institutionnels et professionnels, entre le discours de l'institution et celui des enseignants, préconisant ainsi l'idée d'une responsabilité partagée (Harel, 1996), (Gervais, 1993).

De cette diversité de points de vue, nous décelons un lieu commun. En effet, il ressort de nos lectures une tendance, une sorte de consensus (qui tient davantage du désir ou de l'intention) autour de la nécessité d'agir individuellement et collectivement, de façon cohérente et convergente, en impliquant tous les partenaires et les intervenants du milieu dans un effort de valorisation et de promotion de la langue française. C'est un point de vue que nous partageons parce qu'il découle d'une préoccupation commune dont on voit poindre *la recherche d'un consensus fondé sur la cohésion des actions pédagogiques et une collaboration plus étroite et plurielle*. C'est un aspect dont nous tenons compte dans la présente recherche.

De plus, le message essentiel que nous retenons de ces façons de poser le problème et de vouloir le solutionner est que l'amélioration de la qualité de notre langue maternelle passe obligatoirement par l'école même si elle est aussi affaire de société (famille, médias, lois, etc.). L'école joue un rôle socialisant et la langue est le véhicule par excellence de cette socialisation. Or, si le désir de changement est l'expression d'une volonté commune (citoyens, enseignants, employeurs, syndicat, associations, etc.), ce sont principalement les institutions d'enseignement, quelles qu'elles soient, qui peuvent satisfaire cette volonté et modifier de façon significative des comportements langagiers et, plus précisément, ceux et celles qui enseignent. C'est pour cette raison que, dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement aux enseignants en portant notre attention à la formation initiale des maîtres qui a été revue et corrigée dans un contexte de réforme majeure du système scolaire québécois.

Notre projet s'inscrit donc dans une situation globale de «réajustement» où de nouvelles approches pédagogiques sont mises de l'avant par les enseignants du préscolaire et du primaire - et bientôt par ceux du secondaire - où les compétences à atteindre sont la nouvelle façon de dispenser la formation et d'organiser les programmes scolaires, où l'évaluation de la formation à l'enseignement, en amont et en aval de cette réforme, donne lieu à de nouvelles orientations (précisées et formalisées dans un document ministériel, qui a servi de guide à la révision des programmes dans toutes les facultés de l'éducation des universités québécoises), etc. Ainsi, les grandes lignes directrices sont tracées et constituent, désormais, la route à suivre devant mener tout droit à la «réussite» -selon le discours officiel.

Bien entendu cette réforme ne concerne pas directement la question du français, mais elle a un impact sur celle-ci comme sur l'ensemble des matières à enseigner et, plus encore, sur la manière de les enseigner. Mais aussi vastes que puissent être tous ces changements, nos préoccupations se limitent à la question langagière, parce que nous jugeons que c'est une compétence fondamentale et reconnue comme telle dans toute formation, et à la formation des maîtres, parce que nous croyons que les enseignants, présents et futurs, sont des modèles pour les élèves et, de ce fait, sont les plus aptes à transmettre un savoir de qualité par le biais d'une formation de qualité.

Pour mener à bien notre recherche, nous profitons de la révision des programmes de formation à l'enseignement qui s'est faite à la lumière d'un document ministériel intitulé *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles (2001)*. C'est ce document qui sert de référence à notre questionnement. Dans ce «guide», on précise les grandes orientations de cette formation ainsi que le référentiel de compétences qui renvoient aux nombreux savoirs et savoir-faire du «bon enseignant». Parmi ces compétences, il y a la compétence langagière qui définit ce que veut dire être «bon en français» ainsi que le niveau de maîtrise à atteindre pour un futur maître. Nous jugeons que la définition proposée, qui constitue les prémisses de notre problématique, est trop générale en ce sens qu'elle ressemble à toutes les autres aussitôt qu'on tente de définir la *compétence linguistique* et la notion de *maîtrise* et, de ce fait, est vouée à de multiples interprétations qui laissent difficilement entrevoir la finalité d'une formation et les implications pour celle-ci. Nous supposons que c'est en essayant de comprendre le sens et

la place de cette compétence, dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement, et en tentant de la définir de manière opérationnelle que celle-ci peut se réaliser. Toutefois, une autre condition s'impose : il faut que notre interprétation suscite une réflexion qui aille plus loin, de la part des acteurs du système, dans l'appropriation de cette compétence comme dans les moyens de remédiation.

Cette compétence mérite donc qu'on s'y attarde. Pour ce faire, nous reprenons, sans prétention, le chemin parcouru par ceux qui ont défini les grandes orientations de la nouvelle formation à l'enseignement (document du MEQ) dans le but de proposer une interprétation du sens et de la place de la compétence langagière à la lumière de certains concepts clés, ceux que nous jugeons importants, tels que *professionnalisation, formation intégrée et approche culturelle de l'enseignement*.

Notre démarche consiste d'abord à expliquer chacun de ces concepts. Par la suite, nous proposons une définition des différentes composantes de la compétence langagière, qui concerne autant la lecture que l'écriture, composantes auxquelles on associe trois niveaux que nous définissons également. Nous espérons ainsi clarifier le concept de compétence langagière et offrir des balises plus opérationnelles relatives à notre interprétation.

À partir de l'explication des concepts clés, qui témoigne de notre compréhension du document ministériel, nous proposons une interprétation qui tient compte de la place de cette compétence dans le référentiel et de ce qu'on en dit «textuellement». De cette lecture, découlent certaines implications pour la formation dont nous faisons état, au terme de notre analyse, à titre indicatif ou comme piste de réflexion.

Ainsi, le présent document se divise en trois chapitres. Dans le premier chapitre, qui constitue la problématique de recherche, nous revenons sur l'histoire récente du français à l'université afin de montrer, globalement, qu'une réflexion s'est amorcée à partir de 1986 et a donné lieu à des mesures de redressement de la qualité du français chez les universitaires. Ces mesures n'ont pas toujours été efficaces, ce qui nous a amenés à poser le problème différemment, non pas du point de vue des moyens mais en réfléchissant sur la notion de compétence langagière et sur le niveau que l'on souhaite voir atteint chez les futurs maîtres, une clientèle dont les exigences en matière de maîtrise de la langue sont plus élevées que dans d'autres programmes.

Par ailleurs, nous exposons, dans ce même chapitre, les grandes lignes du projet de professionnalisation de l'enseignement et définissons les concepts-clés qui servent d'assise à l'analyse des données. Pour clore ce chapitre, nous présentons les limites de la recherche.

La méthodologie est exposée au chapitre deux. Nous y présentons la nature de la recherche, la démarche d'analyse et les retombées éventuelles relatives à notre interprétation.

Au troisième chapitre, nous faisons place à l'interprétation (ou l'analyse) des données qui constitue en soi notre lecture du sens et de la place de la compétence langagière dans le nouveau projet de professionnalisation du MEQ. Nous y démontrons le caractère fondamental, intégrateur et unique de cette compétence et les implications qui en découlent.

De plus, nous proposons une approche communicationnelle (et évaluative) comme moyen de confronter, en communauté d'apprenants, les diverses interprétations de la compétence langagière qu'on retrouve désormais dans les nouveaux programmes et dans les moyens qui ont été mis en place pour actualiser ces programmes. Nous voyons là une façon de faire converger des points de vue qui peuvent éventuellement servir de repères pour des actions pédagogiques communes et cohérentes relatives à la formation langagière des futurs maîtres. C'est là que nous rejoignons le point de vue de certains auteurs qui souhaitent plus de cohésion et de concertation dans l'élaboration de stratégies pédagogiques, ce qui s'avère encore plus pertinent dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement et de formation intégrée.

Cette démarche est présentée comme une piste de recherche à explorer par les acteurs du système. Nous avons choisi de fournir les détails et les explications de cette démarche en annexe (App. G).

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Genèse de la recherche

L'enseignement de la langue française et de la littérature au niveau collégial a suscité en moi un certain nombre de questions sur ce qu'est une langue de qualité et sur les moyens que nous mettons à la disposition des étudiants pour qu'ils atteignent un niveau de performance suffisant pour accéder au marché du travail ou aux études supérieures. À cette question, mille fois retournée, lors d'une réforme nous y obligeant, nous avons répondu, mes collègues et moi, aux meilleures de nos compétences en revoyant les contenus de cours, en discutant et précisant les critères qui allaient présider à l'évaluation de la compétence langagière, en peaufinant les grilles d'analyse, en établissant une pondération et des règles d'application communes, en révisant et se réappropriant la politique d'évaluation des apprentissages, en proposant des mesures d'encadrement, etc. Cette réponse, bien qu'imparfaite, témoigne tout de même des efforts consentis pour tenter d'améliorer une situation problématique qui revient incessamment, comme un ressac sur les rochers. En définitive, cette question de la qualité du français, quels que soient les ordres d'enseignement, et des moyens à prendre pour la résoudre, a été abordée presque autant de fois qu'il y a de personnes concernées. C'est dire qu'on s'est penché et épanché sur la question. Enseignants, chercheurs, spécialistes de la langue, représentants du monde de l'éducation, beaucoup ont réfléchi, écrit et même dénoncé ce problème jusqu'à exacerbation et jusqu'à l'application de réformes, comme ultime moyen de transformer en profondeur le système d'éducation et, par conséquent, de changer le cours des événements.

En fait, cette question toute personnelle à propos de la qualité de la langue, ou celle sous-tendue de sa définition, en est une qui se pose et continue de se poser collectivement, particulièrement par celles et ceux qui sont directement interpellés, c'est-à-dire les enseignantes et les enseignants. C'est une des raisons pour laquelle nous en faisons notre objet d'étude. Cependant, notre recherche se propose d'examiner un cas particulier, la formation initiale des maîtres, pour qui l'exigence de qualité en ce domaine est élevée, nous limitant ainsi à un ordre d'enseignement, l'université.

1.2 Une compétence langagière qui pose problème

Les États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, tenus en 2001, ont été l'occasion de rappeler les faits et d'insister sur l'importance de la maîtrise de notre langue maternelle. À cet effet, un mémoire, produit par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), rappelle la nécessité d'une maîtrise relevée de la langue pour la survie et le rayonnement du fait français au Québec en mettant l'accent sur les connaissances linguistiques comme moyen d'accès aux multiples savoirs (savoir lire, écrire, s'exprimer). Selon les auteurs de ce mémoire, l'école doit être un modèle ou un exemple de cette promotion des savoirs (2001). Ainsi, des représentants du monde universitaire reconnaissent la primauté de la langue et le rôle qu'ils ont à jouer, eux aussi, dans l'acquisition de sa maîtrise. Cette double reconnaissance légitimise en quelque sorte le choix que nous faisons de porter notre attention sur cet objet de savoir, la langue, et sur cet ordre d'enseignement, l'université. Par la suite, nous aborderons plus spécifiquement la question du français en formation des maîtres, laquelle d'ailleurs est davantage concernée par les propos de ce mémoire. Cette question portera sur l'essentiel du problème, que nous soulevons dans cette recherche, soit l'importance de clarifier et de déterminer les compétences langagières des futurs enseignants et de s'entendre sur ces compétences et sur un seuil de réussite dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement.¹

¹ Ici, nous utilisons la forme masculine à des fins de simplification; il faut comprendre que cette forme est inclusive et désigne autant les femmes que les hommes.

Outre la formation continue, étant donné que l'université est le dernier rempart qui offre aux étudiants la possibilité d'améliorer leur performance en français, nous jugeons pertinent d'examiner quelques moyens que s'est donnés cette institution pour contrer le problème de la langue, d'en montrer les résultats, de citer quelques chiffres pour finalement proposer une approche différente du problème concernant les moyens de correction et d'amélioration de cette situation.

1.2.1. L'histoire récente du français à l'université

C'est en **1986**, année où la maîtrise du français écrit devient une préoccupation majeure dans tous les ordres d'enseignement et où efforts et recherches s'intensifient (Lépine, 1995), que la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) prend position officiellement et force les universités à adopter des mesures pour améliorer la qualité du français écrit chez les étudiants. On considère que «l'état de leurs connaissances linguistiques peut être préjudiciable à l'exercice d'une profession» (CRÉPUQ, 1986).

En **1988**, les universités optent pour une politique institutionnelle qui, globalement, comprend deux volets: l'un de suppléance, qui se concrétise par des cours de récupération, et l'autre qui concerne le règlement pédagogique et exige que tous les enseignants tiennent compte de la langue dans la correction des travaux et des examens. Certains prétendent que cette politique, bien que quelques fois amendée ou modifiée, demeure plus ou moins efficace. En effet, étudiants et professeurs, conscients de la prépondérance du français, notamment en éducation mais aussi dans d'autres programmes, jugent qu'on accorde un trop faible pourcentage à la maîtrise de la langue (Bélanger et Paradis, 2000). Pour sa part, l'ancien président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), monsieur Conrad Ouellon, affirme que si cette politique avait été réellement appliquée, certains problèmes liés à la connaissance de la langue auraient pu être évités (voir Entretien, 2001, App. A).

Subséquentement, la création d'une telle politique (mise en place par la plupart des universités en **1990**) a donné lieu à l'élaboration d'un test d'admission permettant d'orienter les étudiants vers des mesures ponctuelles et à court terme. Ce test «maison», élaboré par les universités, portait sur la connaissance du code et devenait obligatoire. Il s'est avéré, cependant, que le taux d'échecs élevé, contraire aux estimations, a remis en question sa validité (Lépine, 1995).

Pour corriger le tir, dès **1992**, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) élabore et administre un test qui, cette fois, semble s'inscrire dans la continuité des apprentissages des autres ordres d'enseignement, donc être plus près de la réalité de ces étudiants : ce type d'épreuve met l'accent davantage sur la capacité rédactionnelle et fait appel à des compétences diverses (linguistiques, discursives et informatives), qui vont au-delà de la simple connaissance du code (Lépine, 1995). Toutefois, après une analyse du protocole de correction et de la pondération, on conclut que ce test comporte des lacunes significatives et représente un défi des plus légers pour l'étudiant qui entre à l'université. De plus, il se trouve que les mesures qui suivirent ces différentes tentatives (cours de grammaire et de rédaction) ont été jugées plus ou moins adéquates, car elles ne tenaient pas compte des besoins et difficultés d'apprentissage d'une clientèle variée (Lépine, 1995).

En **1996**, le ministère de l'Éducation, dans le cadre de la réforme du collégial, prend le relai de l'évaluation par la création d'une épreuve ministérielle de français qui sanctionne le diplôme de l'étudiant et fait foi de sa compétence en la matière. Les tests d'entrée sont donc abolis dans l'ensemble des universités et des programmes, sauf ceux dont les exigences linguistiques sont plus élevées. Dans ces programmes (c'est le cas en éducation), souvent les étudiants sont invités à repasser le test d'admission jusqu'à ce qu'ils le réussissent et/ou à suivre quelques cours de rattrapage. Cette situation varie d'une université à l'autre, certaines s'en remettant à la politique institutionnelle, laquelle admet des étudiants, peu importe leur programme d'études, à partir des résultats obtenus à l'examen du ministère.

Rappelons néanmoins que c'est avec prudence qu'il faut considérer ces résultats. Notre expérience au collégial nous permet d'affirmer que ceux-ci ne sont pas une garantie sine qua non d'un niveau de compétence langagière suffisant pour entreprendre des études universitaires puisque nous avons été confrontés à une situation pour le moins paradoxale où des étudiants échouaient le cours de français qui les préparait à l'examen du ministère alors qu'ils réussissaient haut la main cet examen. Bien des facteurs sont à considérer dans l'interprétation des résultats obtenus d'une part comme de l'autre et dans l'explication d'une telle situation. Il n'en demeure pas moins, cependant, que les résultats de l'épreuve témoignent d'une réussite en regard d'exigences collégiales et ne devraient pas être une condition d'admission pour entrer dans un programme universitaire et encore moins lorsque les exigences en français dans ce programme sont plus élevées que dans d'autres.

En somme, l'empressement de répondre à certaines pressions des corporations professionnelles et des employeurs, un mandat plus ou moins clair relatif aux contenus des tests (à l'origine de certaines erreurs de jugement de la part des concepteurs), des mesures se voulant transitoires, une méconnaissance de la situation linguistique (ibid.), une politique institutionnelle appliquée partiellement, l'abandon des tests d'entrée par les universités, tout ceci explique, en partie, les effets mitigés des mesures prises.

Ces facteurs ne contribuent guère à améliorer une situation déjà préoccupante, au moment où les étudiants entrent à l'université. À cet égard, certains chiffres et commentaires sont assez éloquentes sur la situation qui prévalait en 1993 et qui semble se maintenir: «L'opération test d'admission menée par les universités a mis en évidence la piètre qualité de la maîtrise de la langue des futurs maîtres à l'arrivée à l'université, car plus de 40% des étudiants admis à la formation des maîtres échouent au test de français de l'université» (Gervais, 1993, p. 46) ; bien que nous ayons souligné les imperfections de ces tests, il n'en demeure pas moins qu'un taux élevé d'étudiants se présente à l'université avec des connaissances minimales en français ou peu suffisantes pour entreprendre de telles études: «Une proportion encore beaucoup trop forte d'étudiants qui se présentent à l'université ne possède pas une maîtrise adéquate de la langue» (Mémoire déposé à la Commission des états généraux sur l'éducation par la CRÉPUQ, 1995).

Cinq ans plus tard, d'autres voix se font entendre et vont dans le même sens. Un mémoire, déposé à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et présenté par un groupe d'étudiants en Sciences de l'éducation, reconnaît que la langue est encore un problème à surmonter à l'université (anonyme, 2000).

Également, une étude réalisée en 2000, par les chargés de cours de la faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (UDM), auprès de 1156 étudiants (112 en sciences infirmières, 897 en art et sciences et 147 en sciences de l'éducation) démontre le peu de changement et insiste sur le fait que l'université doit continuer à se préoccuper de la qualité de la langue et revenir à certaines mesures comme les tests d'entrée. Selon cette étude, un nombre significatif d'étudiants éprouve des difficultés de vocabulaire (entre 75 et 87,6%), de conjugaison (plus de 70%), de structuration de textes écrits (entre 49,6 et 64,5%), de rédaction de phrases complexes (entre 44,4 et 54,7%), de ponctuation (52,3%), de synthèse lors d'exposés oraux (52,7%), de syntaxes et de grammaire, etc. C'est d'ailleurs la disparition des tests d'admission en français écrit et l'inquiétude manifestée par un certain nombre d'enseignants quant à la qualité de la langue de leurs étudiants qui fut à l'origine de cette étude.

Étudiants, chargés de cours, professeurs, tous se mobilisent à leur manière autour de la question du français. Partant de son expérience, un autre professeur en formation des maîtres réaffirme l'urgence d'agir : «Actuellement, un étudiant sur quatre en éducation échoue le test de routine du CEFranc dans l'ensemble des universités québécoises» (Paradis, 2000, p. 5), test qui, par ailleurs, est jugé de niveau cinquième secondaire (Rapport Larose, 2001). En plus, la correction méthodique de travaux d'étudiants dans trois groupe-cours, à l'hiver 2000, révélait qu'en moyenne les étudiants font plus de 30 fautes (orthographe et grammaire) dans un travail de 20 à 30 pages et d'autres peuvent en faire jusqu'à 200» (ibid.). Ici, l'auteur fait référence uniquement à la maîtrise du code. Il ne dit pas s'il tient compte dans son évaluation de critères relatifs à la cohérence textuelle, au respect de la situation de communication, à la qualité et à la pertinence des

informations, au vocabulaire technique ou spécialisé, etc. (voir un exemple de fautes répertoriées chez des étudiants en éducation, App. B).

Même si cette situation n'est pas imputable à l'université et remet principalement en cause l'état de notre système scolaire, cette institution a tout de même une responsabilité à cet égard et davantage lorsqu'il s'agit d'admettre des étudiants dans un programme où l'exigence langagière est plus élevée qu'ailleurs. C'est le cas en formation des maîtres. L'université doit tenir compte de cette exigence et se donner les moyens qui conviennent afin de détourner les regards inquisiteurs qui sont loin de dorer le blason de cette profession : « Au Québec en 2002, il est possible de devenir institutrice en écrivant autographe au lieu d'orthographe. [...] de nombreux parents, étudiants et professeurs continuent de me confirmer que cette institutrice est loin d'être une exception. » (Foglia, La Presse, 2002).

En lisant ces lignes, on serait également tenté de donner raison à ces étudiants en éducation qui ont terminé leur programme ou «sont entrés dans la profession» avec une certaine appréhension ou insatisfaction. En effet, dans un mémoire de maîtrise en éducation intitulé *Perception des futurs enseignants et des enseignants en exercice du niveau de maîtrise de la langue orale et écrite nécessaire à l'exercice de la profession* (Zerbib,1996), l'auteur témoigne des limites ressenties par les étudiants en éducation et les nouveaux enseignants en ce qui a trait à leurs connaissances du français. Ceux-ci expriment le besoin de posséder un niveau de maîtrise supérieur à celui qu'ils ont déjà, ce qui démontre que des lacunes n'ont pu être corrigées après trois ou quatre années d'études universitaires ou encore une inadéquation entre les besoins de la profession et la formation reçue. Suite à ce constat, on peut se demander si ces étudiants ont pu bénéficier de moyens concrets pendant leur formation pour redresser leur niveau de compétence en français, en regard des exigences de la profession, et si oui, s'interroger sur la pertinence ou l'efficacité de ces moyens :

Actuellement, sur les 120 crédits exigés pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement au préscolaire et au primaire, de 6 à 12 crédits sont consacrés au français, soit 1/10 de la formation. Pour le baccalauréat en

enseignement du français au secondaire (option majeure), 30 crédits sur 120 sont consacrés à la langue» (Rapport Larose, 2001, chap.3, p. 44) (voir App. C).

Bien que Zerbib s'appuie uniquement sur des perceptions, elle révèle un malaise que certains chiffres, déjà cités, viennent confirmer, comme c'est le cas des chiffres de la citation précédente, qui laissent plutôt perplexe quant à la place du français dans le curriculum de la formation à l'enseignement.

En somme, s'il n'y a pas toujours eu de bons coups dans cette entreprise de redressement de la qualité du français à l'université, il y a certes eu de bonnes intentions. Mais cela n'est sans doute pas suffisant puisqu'à travers cette petite histoire, on reste avec une vague impression, qui s'incruste à travers le temps, que plus les moyens se multiplient moins les effets se font sentir . Et lorsque les effets bénéfiques recherchés n'atteignent pas non plus les futurs enseignants, il importe de se questionner de manière plus pressante.

1.2.2 Le cas particulier de la formation des maîtres

La maîtrise de la langue est donc importante pour tous les étudiants qui entrent à l'université et qui en sortent, tous programmes confondus. Elle constitue un enjeu majeur pour la société encore plus lorsqu'il s'agit de ceux et celles qui auront à enseigner à nos enfants; nous n'insisterons jamais assez sur cet aspect. En 1986, le Conseil de la langue française (CLF) affirmait que l'université est « la porte d'entrée à la profession d'enseignant, quel que soit le niveau où on l'exerce, [...] l'institution la mieux placée pour rehausser la qualité du français dans le système d'enseignement en formant des professeurs compétents en français » (Terrisse et al. , 1991, p.4).

Mais que veut donc dire être compétent en français et où se situe le niveau attendu pour les enseignants nouvellement formés et pour ceux qui exercent actuellement la profession? Plus que jamais, cette question nous apparaît pertinente puisqu'elle se pose dans un contexte de réforme scolaire où on augmente le temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle ainsi que les exigences. À cet effet, les avis formulés par le Comité

d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), qui concernent le rehaussement de la qualité du français des futurs enseignants, s'appuient sur le fait que dans le nouveau curriculum de l'école québécoise, on ajoute des unités pour l'enseignement de la langue maternelle et que cette dernière devient «une compétence transversale dont tout le personnel enseignant devra se préoccuper, peu importe sa discipline» (Avis du COFPE, 1999, p. 21). Lorsque le COFPE présente les exigences de formation dans ce domaine de compétence, il parle d'un niveau de maîtrise «supérieur». C'est d'ailleurs ces termes et d'autres équivalents, comme ceux d'*exemplarité* et d'*excellence*, qui reviennent fréquemment pour qualifier un bon enseignant, et ce, depuis bon nombre d'années.

En 1990-1991 un groupe de travail de l'UQAM a mené une étude sur la maîtrise de la langue orale et écrite chez les futurs enseignants dans laquelle il se propose de définir la notion de compétences avancées, concept qui évoque *un niveau de maîtrise plus élevé* que la moyenne, lequel est souhaité par différents organismes et associations (Syndicats, OLF, etc.) (Terrisse et al. 1991).

En 1995, la CRÉPUQ reconnaît l'importance de la qualité de formation des futurs maîtres et met en évidence la question de la sélection des clientèles ; elle établit clairement que «l'enseignant doit posséder une excellente maîtrise orale et écrite de la langue d'enseignement» (Mémoire déposé à Commission des états généraux sur l'éducation, p. 13).

L'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) y va également de ses exigences : «La personne qui enseigne le français est une spécialiste passionnée de la langue et de la littérature [...] elle lit beaucoup, écrit avec aisance et s'exprime de façon vivante et appropriée. Elle sait communiquer le goût de la qualité du français et doit être un modèle de la richesse de cette langue. D'autre part, pour entrer à l'université, cette même personne devrait posséder une bonne culture générale et une excellente compétence langagière» (Baribeau, 1995, p. 64).

Le rapport Larose parle d'une maîtrise exemplaire du français tant à l'oral qu'à l'écrit et d'une «excellente connaissance» de la langue d'enseignement par le futur maître (voir App. C).

Dans un autre mémoire déposé à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, on affirme :

La population s'attend à ce que les professionnels de l'enseignement puissent s'exprimer et s'expriment dans une langue de qualité [qu'il définit comme suit :] une langue de qualité est une langue qui permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail des possibilités de communication, une langue qui permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer tant à l'oral qu'à l'écrit (Ouellon, 2001).

Nous voyons plus loin comment se traduit cette définition reprise dans le nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante proposé par le MEQ en 2001. Ouellon précise également que «les parents demandent que les nouveaux maîtres parlent et écrivent correctement. Nous en avons rencontré en plusieurs régions du Québec qui veulent que leurs enfants soient soumis à de plus grandes exigences linguistiques et qui déplorent du même coup les insuffisances en la matière de trop nombreux enseignants» (ibid.).

Ce constat est repris, dans le document ministériel de la nouvelle formation à l'enseignement, où l'ancien ministre de l'Éducation, François Legault, se fait l'écho ou le porte-voix de la société et demande à ce qu'on porte *une attention spéciale* à la langue d'enseignement dans la formation du futur maître afin que celui-ci atteigne un *niveau de compétence élevé* (lettre d'introduction, MEQ, 2001).

Ainsi l'exigence est depuis longtemps affirmée et les attentes sont clairement exprimées. Toutefois, on ne dit rien sur les moyens de parvenir à cette exigence ni sur le sens à donner aux concepts de *maîtrise* et de *compétence langagière* pour faire en sorte que cela se traduise en terme de compétences précises à enseigner et à évaluer et soit plus opérationnel.

1.2.3 La nécessité d'une définition du concept de compétence langagière

Une étude de Roy et Lafontaine (1992) démontrait qu'on peut améliorer les compétences en français des étudiants universitaires en autant qu'on y mette les moyens: «Nous avons observé de réels progrès en français que dans les facultés et les départements (...) qui ont mis en vigueur des moyens concrets pour aider leurs étudiants à parvenir au marché du travail» (p. 59). Si nous citons cette étude, c'est pour dire que si progrès il y a eu, celui-ci était et est encore aujourd'hui plus ou moins significatif en regard des chiffres que nous avons cités, du malaise ressenti devant l'échec des mesures prises et surtout eu égard des attentes élevées à l'endroit des futurs enseignants qui sont réitérées d'année en année. C'est pourquoi nous croyons qu'un des «moyens concrets» qui permettrait de répondre plus adéquatement à ces attentes (ou de les préciser) serait d'abord de définir plus clairement le concept de compétence langagière pour pouvoir, ensuite, déterminer un niveau de réussite en fonction d'objectifs clairs.

Nous nous rangeons donc du côté de certains auteurs et chercheurs (Lépine, Moffet et Demalsy, Ouellet, Groupe de travail de l'UQAM) qui se sont intéressés, de près ou de loin, à cette question de définition de la compétence langagière ou qui en font mention dans leur réflexion plus générale sur la langue.

Pour certains de ces auteurs, définir plus clairement la notion de compétence langagière permettrait d'agir plus efficacement en la matière et serait peut-être le moyen qui présiderait à tous les autres. Après avoir fait un bilan de certaines mesures prises par les universités et avoir analysé l'épreuve du MESS, François Lépine, professeur en éducation à l'Université Laval, en arrive à cette conclusion :

Toute politique universitaire, en matière de langue, doit s'appuyer sur une vision précise de ce que l'on veut savoir au moment du diagnostic et du niveau de compétence de communication que l'on souhaite voir atteint par l'étudiant au terme de ses études. Tests, note de passage, cours, sanctions doivent s'organiser autour d'une définition claire de la compétence langagière, ce que l'université n'a jamais tenté de

faire tant pour la poursuite des études que pour l'exercice d'une profession (1995, p. 21).

Soulignons, à cet égard, qu'en 1994, deux professeurs du collégial ont tenté, à partir d'une analyse des pratiques du milieu, (tests et examens du cinquième secondaire, du cégep et de l'université) et du jugement d'experts, de préciser et de redéfinir ce concept de compétence langagière dans le but d'élaborer une grille d'analyse plus complète de cette compétence et d'avoir une meilleure emprise sur le diagnostic (nous définissons ce concept à la section 1.5.4 à partir de cette étude). C'est en grande partie cette grille, revue et améliorée, où chaque critère est expliqué et détaillé (voir App. D), qui sert à l'évaluation de l'épreuve ministérielle du collégial et c'est aussi sur cette grille (avec quelques variantes près) que s'appuie toute évaluation dans la formation générale en français.¹¹ D'après notre expérience au collégial, nous savons que l'élaboration d'une telle grille a nécessité une concertation autour des compétences écrites à enseigner et à évaluer dans l'ensemble des cours de français au moment de la réforme.

Pour sa part, Lise Ouellet s'intéresse au degré de compétence en français écrit dans les ordres d'enseignement. Elle affirme qu'il y a huit échelons à atteindre dans notre habileté à écrire qui va du débutant (première année primaire) à l'expert (troisième année universitaire). Pour situer la compétence d'étudiants universitaires (et avoir une vision précise de ce que l'on veut savoir au moment du diagnostic), elle affirme ceci :

Il faut définir ce que devrait être capable de faire un scripteur moyen de sixième année et un scripteur averti de deuxième année du collégial . Selon elle, le premier respecte une intention de communication et groupe ses idées mais les liens qu'il établit entre les phrases et entre les paragraphes sont minimaux, plusieurs phrases de son texte sont incorrectes et il fait de nombreuses fautes d'orthographe d'usage et grammaticale. Quant au scripteur averti, il devrait se soucier constamment de la qualité de son écriture. Les structures de phrases complexes qu'il emploie sont presque toujours correctes. Le vocabulaire étendu qu'il possède lui permet d'aborder aussi bien des sujets philosophiques, littéraires que techniques et scientifiques (Ouellet, 1996, p. 26).

Même si la réalité ne correspond pas toujours aux définitions que l'auteur propose ou à ses représentations - notre expérience au collégial le confirme - celle-ci veut démontrer principalement que l'aspect définitionnel de la compétence communicative est non négligeable lorsqu'on veut situer le niveau des étudiants et qu'à partir du moment où on a un portrait juste de ce que doit être capable de faire un étudiant qui entre à l'université - qu'elle appelle un scripteur averti - on peut, partant de cela, mieux (ou tenter de) définir les compétences à faire acquérir à un universitaire. Selon ce qu'elle en dit, cela suppose qu'on tienne compte de la formation reçue dans les autres ordres d'enseignement et qu'on détermine le niveau d'un scripteur «expert» (ibid.), qui caractérise le finissant ou, dans le cas qui nous préoccupe, le futur enseignant. Ce dernier devrait toutefois se distinguer du finissant issu d'un programme où les exigences langagières sont moindres. Nous en avons déjà parlé.

Également, en 1991, un groupe de travail de l'UQAM s'est intéressé aux compétences langagières des futurs maîtres. Il a tenté de définir le sens de *compétences avancées*, de situer l'exigence d'entrée à l'université et développer une stratégie d'évaluation au cours des études tant pour les étudiants qui échouent le test d'admission que pour ceux qui le réussissent. C'est aussi ce qui fait l'intérêt de cette étude, on n'exclut pas de la formation et de l'évaluation ceux qu'on qualifierait de «bons» en français. C'est un aspect qui mérite attention dans le contexte actuel de professionnalisation de l'enseignement. Ainsi, ce groupe de travail a distingué des composantes langagières (linguistique, situationnelle et discursive) et proposé à partir de cela une politique linguistique pour le régime général, qui touche tous les étudiants, et le régime particulier qui concerne spécifiquement les futurs enseignants. Nous présentons globalement les termes de cette politique à la section 1.5.4 (voir les détails de cette politique, App. F).

Bien que sur papier cette étude soit intéressante et pertinente, on peut se questionner sur les suites qu'on en a données. Un article récent traduisait, en ces termes, la politique d'entrée de l'UQAM pour les étudiants en éducation:

¹¹ Nous vous référons à la dernière version détaillée du guide de correction de cette épreuve (MEQ).

À l'UQAM, un étudiant qui rate le test d'entrée est quand même admis, sous réserve qu'il prenne un cours d'appoint et repasse le test jusqu'à ce qu'il obtienne 70%. Il a trois ans pour ce faire, dans un système qui vise à éliminer les échecs. Disons qu'il faut y mettre une sacrée mauvaise volonté pour échouer. Ces tests varient d'une université à l'autre. (Foglia, La Presse, 2002)

En dépit d'une note de passage plus élevée que le 60% habituellement exigé, l'auteur, par ses propos, vient souligner un certain laxisme à l'égard des mesures d'admission qui permettent à tout étudiant, même très faible en français, de franchir la porte d'entrée d'un programme où l'exigence langagière se veut élevée. Le fait aussi que ces tests soient de nature différente d'une institution à l'autre, comme il est mentionné dans l'article, montre le manque de concertation ou de cohésion qui ne permet pas de s'entendre sur les compétences à évaluer en français et sur le niveau exigé.

En vérité, avoir une vision plus claire de ce qui est attendu d'un étudiant qui entre à l'université est possible à partir du moment où l'on définit plus clairement la notion de compétence langagière (ou communicative) en tenant compte des acquis, issus des autres ordres d'enseignement, et que l'on s'entend sur un niveau à atteindre en fonction d'exigences universitaires. Une telle démarche rend possible l'élaboration d'une politique linguistique spécifique en formation des maîtres qui en précise les exigences et les distingue de celles des autres professions (ou programmes professionnels).

C'est donc une question qui concerne autant l'institution que les départements, dont certains sont plus souvent interpellés que d'autres à cause de la formation donnée et des réformes dont ils sont tributaires. La formation à l'enseignement au Québec en est un bel exemple. Depuis 1990, des changements majeurs ont été apportés à ces programmes dont, entre autres, 700 heures de stage ajoutées et le début d'une conception nouvelle de la profession.

En effet, 1990 est une année importante pour la formation à l'enseignement. Un projet de définition des compétences faisait partie de la réforme des programmes, lancée par le MEQ, qui proposait de donner au métier d'enseignant le statut de véritable

profession: «c'est, entre autres, l'absence d'une définition des compétences attendues des futurs enseignants [...] qui est à l'origine d'une telle réforme» (Bussière, 1994, p. 10).

Le travail de réflexion sur la définition des compétences est donc amorcée en formation des maîtres et se poursuit avec plus d'acuité. Dans le prolongement de cette réforme de 1990, de nouvelles orientations pour la formation à l'enseignement sont proposées et s'arriment aux transformations en cours dans l'école québécoise. Elles sont présentées sous forme de compétences à atteindre qui sont définies de manière systématique dans le document ministériel, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001, récemment distribué dans toutes les universités qui offrent cette formation. Lors d'un entretien avec Conrad Ouellon, ce dernier disait à propos de ce document qu'il est une manière plus intelligente d'aborder la formation comparativement au dernier document qui ressemblait davantage à un catalogue d'objectifs à atteindre. Celui-ci est «un exercice de bon sens, plus rigoureux, qui met l'accent sur la profession plus que sur la spécialisation» (voir App. A, p. 2). C'est sans doute une telle accentuation, grâce à laquelle on transforme les objectifs en compétences, qui permet d'aborder la formation sous l'angle de savoirs professionnels à maîtriser.

Donc, à en juger ce document, il ne s'agirait plus de définir des compétences, ce qui est maintenant fait, mais de s'entendre sur le sens à donner à chacune d'elles pour arriver à développer des savoirs et savoir-faire communs dans une optique de professionnalisation de l'enseignement. Exercice très laborieux, nous en convenons, mais peut-être pas nécessaire, puisqu'il est permis de croire que ce nouveau référentiel de compétences s'est construit sur le savoir d'expérience de ceux qui forment les futurs maîtres et très certainement sur la recherche et l'expertise développée en éducation. Cela veut dire que la définition des compétences telles que présentées dans le nouveau document du MEQ résulte en quelque sorte d'un savoir commun autour duquel existe déjà une entente, cependant plus implicite qu'explicite. Il est nécessaire de rappeler ici que c'est une petite équipe de professeurs et chercheurs, responsables de la formation initiale des maîtres, qui a conçu et rédigé ce document. Bien qu'ils connaissent le métier d'enseignant, nous sommes tout de même conscients qu'ils en proposent une version ou

une conception plus réductrice - parce qu'il n'y a pas eu nécessairement consensus autour de ce document - mais qui tente tout de même de se rapprocher de l'idée qu'on se fait aujourd'hui de la profession et des compétences qui la définissent.

Mais parmi ces compétences, nous nous permettons d'isoler la compétence langagière, car elle est la seule dans le référentiel (avec la compétence culturelle) qui ne s'acquiert pas dans le cadre d'une formation strictement professionnelle. Si elle est une compétence qui fait partie du référentiel, elle n'est pas que professionnelle. On a qu'à lire le libellé de cette compétence^{III}, celui-ci correspond à un énoncé formel, assez général, souvent repris pour définir la compétence langagière à acquérir tant au collégial qu'au secondaire, si on excepte, dans ce libellé, la référence à la profession. Alors comment situer le compétence en français d'un étudiant qui se destine à l'enseignement, si la définition de celle-ci renvoie à des savoirs qui s'acquièrent progressivement à tous les ordres d'enseignement ? À notre avis, une partie de la réponse se situe dans l'interprétation que l'on fait de l'énoncé de cette compétence et dans la détermination d'un niveau à atteindre, lui-même défini de manière assez générale dans le document ministériel^{IV}. C'est sans doute là qu'il est possible d'avoir une vision plus juste de ce qu'on entend par compétence langagière en formation des maîtres et par *exemplarité, excellence* ou *niveau élevé* de maîtrise.

1.3 La question de recherche

Ce présupposé nous conduit à une question que nous formulons en ces termes et qui sert de fil conducteur à la présente recherche: *Quel est le sens et quelle est la place de la compétence langagière dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement proposé, récemment, aux universités québécoises ?* Cette question, à

^{III} Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession (document ministériel, 2001).

^{IV} Au terme de la formation initiale, l'étudiant ou l'étudiante doit être en mesure de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite et de s'exprimer dans une langue correcte avec aisance, précision, efficacité et exactitude. (ibid.)

laquelle nous tentons de répondre bien humblement, oriente la recherche vers des objectifs précis que nous décrivons au point suivant.

1.4 Les buts de la recherche

Étant donné que les changements demandés dans les programmes de formation à l'enseignement créent une occasion pour le chercheur de se positionner sur la question de la langue, nous en profitons donc pour examiner un aspect de ce changement souhaité selon les objectifs suivants : tout d'abord, nous souhaitons proposer une lecture interprétative du sens et de la place de la compétence langagière dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement (MEQ, 2001), et ce, à la lumière de certains concepts-clés telles la *professionnalisation* et *l'approche culturelle de l'enseignement* ; ensuite, nous tentons de définir les différentes composantes de cette compétence afin d'offrir des balises plus significatives relativement à notre interprétation. Et finalement, puisque de cette interprétation on peut induire des actions, nous en proposons quelques-unes à titre indicatif ou comme point de départ à de nouvelles réflexions.

Par ailleurs, nous souhaitons que cette étude ouvre sur la possibilité de confronter d'autres interprétations - nous parlons de celles qui sont actualisées dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement concoctés par chaque université concernée et qui ont suscité très certainement des discussions. Pour cette raison, nous proposons une approche communicationnelle, comme moyen de faire se rencontrer des interprétations multiples, riches en contenus et en potentialités, pour les tenants d' une telle confrontation. Si celle-ci se réalisait, elle offrirait une vision plus juste de la réalité et ouvrirait peut-être sur plus de cohésion dans l'enseignement de cette compétence particulière : «C'est dans la confrontation des recherches de définitions de réalités à partir de points de vue qui souvent s'opposent,[...] que la structure sociale en vient à prendre forme mais aussi à se transformer» (Gohier et al. 1999, p. 27).

Nous croyons, en effet, que de cette confrontation pourraient émerger des points de vue différents et convergents, les premiers donnant une couleur locale à la formation de

cette compétence et les seconds servant d' assises à une définition plus concertée, (voire plus opérationnelle) de la compétence langagière ainsi qu' à la détermination d'un niveau de réussite qui jalonnait la formation langagière du futur enseignant. C'est dans la comparaison du discours interprétatif et des moyens qui en découlent, et supportent ce discours, qu' on peut se rapprocher d'un certain consensus autour d'une définition plus opérationnelle de cette compétence, consensus qui, du même coup, met en lumière l'originalité ou la particularité de chaque programme dans ce domaine.

Nous présentons cette approche comme un prolongement théorique à notre recherche, mais aussi comme un moyen pratique de communication entre sujets et d'évaluation d'une compétence particulière. Cette approche s'inscrit dans l'ensemble des actions possibles à entreprendre dont l'application peut aboutir à un changement concerté.

1.5 Les limites de la recherche

Nous sommes conscients que l'interprétation que nous proposons du sens et de la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement n'a de valeur que pour elle-même et pose ainsi ses propres limites. Elle s'enrichirait très certainement si elle était confrontée à d'autres interprétations, ou mise en relation avec celles-ci, d'où émergeraient convergences et divergences à partir desquelles nous pourrions prétendre nous rapprocher du réel sans toutefois l'atteindre. C'est ce qui justifie notre proposition d'une approche communicationnelle dans cette recherche, laquelle permettrait de dépasser sans doute cette limite.

De plus, le fait de choisir certains concepts plutôt que d'autres et le fait de s'en tenir au document officiel, qui ne constitue que les grandes lignes du projet de professionnalisation, réduit les possibilités d'interprétation de la réalité. C'est davantage dans l'analyse de tous les programmes issus de ce projet que nous aurions une vision plus juste de la place et du sens réel de la compétence langagière dans la formation à l'enseignement. D'ailleurs, une telle analyse pourrait faire l'objet d'une étude au doctorat.

En outre, dans la définition des composantes de la compétence langagière, nous nous référons presque essentiellement à l'écrit et ne tenons pas compte de l'oral, qui est une composante de la formation langagière du futur enseignant (MEQ, 2001) et une discipline en soi. Les universités ont acquis très peu d'expertise dans ce domaine, la langue parlée n'ayant jamais fait l'objet d'une véritable évaluation. Aussi, la norme étant plus difficile à définir à l'oral qu'à l'écrit, il faudrait penser la formation dans un contexte d'expérimentation et procéder par tâtonnement en s'inspirant des bons coups des autres pour aboutir progressivement à une évaluation cohérente et réaliste (voir Entretien, 2001, App. A). Il existe des normes incontournables, telles la grammaire et la syntaxe, mais il y en a d'autres comme le lexique et la prononciation où il ne saurait y avoir une norme stricte (Moffet de Demalsy, 1994). Dans ce domaine, tout est à faire. À l'écrit, par contre, un individu doit répondre de façon plus stricte à des règles précises. Les exigences sont établies (voir Entretien, 2001, App. A). C'est pour cette raison, entre autres, que nous limitons notre recherche à la communication écrite, au risque de proposer une conception plus réductrice du concept de «compétence langagière». Nous laissons le choix à d'autres chercheurs d'ouvrir le chantier et d'investiguer la question de l'oral.

Une autre limite sur laquelle nous n'avons aucun contrôle, c'est le contexte de changement dans lequel s'est déroulée notre recherche. En effet, les nouveaux programmes sont déjà mis en place et peu d'intervenants seraient disposés à réviser une composante du référentiel de compétence ou à réfléchir sur la place qu'on y a accordée dans la formation dans le but d'apporter des modifications à un programme récemment revu et corrigé. Toutefois, cette limite n'est que temporelle, puisque la question de la langue fait souvent objet de discussions et de réformes au sein des institutions d'enseignement. Il y aura donc toujours une occasion de revenir et de réfléchir sur cette compétence fondamentale en formation des maîtres.

1.6 Cadre d'analyse

1.6.1 Préambule

Avant de définir et d'analyser les concepts relatifs au projet de professionnalisation de l'enseignement et de nous livrer subséquemment à une interprétation de la compétence langagière, il importe de tracer les grandes lignes de ce projet. Pour éclairer le lecteur, nous présentons, sommairement, les caractéristiques générales qui précisent les grandes orientations de la nouvelle formation des maîtres à partir desquelles nous construisons notre analyse.

Tout d'abord, le projet de professionnalisation de l'enseignement poursuit un but très général : adapter la formation des maîtres aux transformations concernant l'école et la société, ce qui implique un changement significatif dans le façon de concevoir la profession et les programmes de formation à l'enseignement. Celle-ci suggère qu'on se tourne vers une professionnalisation de l'enseignement, ce qui veut dire former des *maîtres professionnels*, et vers une approche culturelle de l'enseignement, ce qui sous-entend former des *maîtres cultivés*. L'une vise le développement de compétences spécifiques et l'autre, l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines, tous deux étant de l'ordre des savoirs à faire acquérir et des moyens à mobiliser lors de la mise en œuvre d'un programme. Une fois ces compétences acquises et maîtrisées, cette nouvelle formation à l'enseignement conduit les enseignantes et enseignants vers des profils de sortie regroupés autour de cinq grands domaines d'apprentissage que nous identifions plus loin (MEQ, 2001).

Ces deux grandes orientations ou manières de se représenter ce qu'est ou sera un bon enseignant, c'est-à-dire par le passage obligé de compétences professionnelles et culturelles à acquérir, prennent racine dans un terreau bien ressassé. Il y a d'abord eu la réforme des programmes de formation à l'enseignement où l'on définissait les grands principes directeurs et où l'on ajoutait une année supplémentaire dans la formation de

l'enseignant (1990-1994) ; ont suivi les États généraux sur l'éducation (1995), qui ont donné lieu au rapport final de la Commission (1996), le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (1997) et finalement ce document officiel sur la formation des maîtres (ibid.), qui se situe en aval de cette nouvelle réforme. On pourrait remonter plus loin dans le temps, mais nous avons là une illustration partielle du continuum dans lequel prennent place les discussions autour d'un curriculum qui se veut instigateur de changements et où la question de la qualité de la langue est toujours présente.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, dans la lettre qui accompagne le document officiel et qui donne le ton de la nouvelle formation des maîtres, l'ancien ministre de l'Éducation, monsieur François Legault, demande à ce que le CAPFE, qui a le mandat d'agrée les programmes, porte «une attention spéciale aux moyens mis en œuvre dans les programmes en ce qui concerne la langue d'enseignement» (lettre d'introduction, MEQ, 2001). Cette insistance sur des mesures éventuelles à mobiliser pour atteindre un niveau de performance élevé en français, qui plus est, dans une lettre qui invite «les universités à aller encore plus loin» (ibid.) dans le projet de professionnalisation, est non négligeable pour ceux qui ont à repenser les nouveaux programmes. Et comme le Ministre parle au nom de ceux qui l'élisent, il est peut-être important de rappeler que dans cette même lettre, il précise que «ce document a fait l'objet d'une consultation auprès des différents partenaires du monde de l'éducation» (ibid.) qui avalisent, par ce processus, un tel projet. Des enseignants, des chercheurs, des syndicats, des directeurs de commissions scolaires ont participé à sa validation ou ont fait partie de la table nationale de consultation.

Donc, les *matériaux curriculaires*, c'est-à-dire ce qui compose l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement pour les prochaines années, sont en quelque sorte le produit de représentations diverses qui se sont exprimées, dans le temps, à travers des énoncés sur l'homme, la société, l'apprentissage (Gauthier et al., 1993) et qui prennent la forme ici d'une conception nouvelle de la profession enseignante, dont la maîtrise de la langue d'enseignement est loin d'être exclue.

Cette représentation de la nouvelle formation à l'enseignement, nous l'avons dit, n'est pas étrangère aux changements que subit la société; elle y est au contraire directement associée. Comme le précise le document, l'école se voit dotée d'une autonomie plus accrue et d'une communauté d'élèves de plus en plus diversifiée, la famille s'éloigne du modèle traditionnel, le marché du travail se trouve profondément métamorphosé et le savoir est de plus en plus diversifié et éclaté (MEQ, 2001, p. 3 à 7). Tout ceci a une incidence sur la recherche en éducation et la pratique de l'enseignement. Celle-ci d'ailleurs évolue au gré de ces forces en présence qui affectent tout le système éducatif et engendrent des tensions nouvelles que la formation des maîtres tentent de réguler en modifiant considérablement le rôle de l'enseignant et en présentant un nouveau modèle de la profession. Ce nouveau modèle s'exprime à travers des concepts clés tels que la *professionnalisation*, la *professionnalité*, le *professionnisme*, la *culture*, les *compétences*, qui rendent plus explicite le contexte académique de formation du futur enseignant.

Parmi l'ensemble des concepts, nous avons choisi de présenter et d'analyser ceux que nous jugeons les plus fondamentaux, soit celui de *professionnalisation*, sous lequel s'articulent deux processus, la *professionnalité* et le *professionnisme* (1.6.2), le concept de *formation intégrée*, qui concerne l'organisation de la formation (1.6.2.1), et le concept d'*approche culturelle de l'enseignement*, qui imbrique celui de *maître cultivé* (1.6.3). En outre, nous définissons le concept de *compétence langagière* (1.6.4), définition qui servira d'ancrage à notre interprétation du sens et de la place de cette compétence dans le projet de professionnalisation du MEQ.

1.6.2 La professionnalisation de l'enseignement

L'idée de donner à l'enseignement un statut de profession a resurgi et prend de plus en plus d'importance autant en Amérique du Nord qu'en Europe. Les réformes éducatives font une plus grande place au projet de professionnalisation. Dans le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle de l'Unesco (1996),

(cité dans Gohier et al. 1999), intitulé «Les enseignants en quête de nouvelles perspectives», on affirme que :

Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulue (Rapport de l'UNESCO, 1996, chapitre VII, p.158)

Les enseignants sont donc au cœur de ces réformes et ce qu'on attend d'eux dépend de plusieurs facteurs qui exigent un renouvellement de la profession. Parmi ces facteurs, la formation nous apparaît comme des plus fondamentales, car elle concerne l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice qualitatif de la profession. D'ailleurs, «les différentes approches de la problématique des professions confèrent un rôle de première importance aux savoirs» (id., p. 80), ce qui est tout à fait conforme à la fonction première de l'école qui est une fonction d'appropriation de savoirs. C'est donc autour, principalement, des savoirs à acquérir que s'est construit le nouveau projet de professionnalisation du MEQ.

Dans ce document ministériel, lorsqu'on tente de définir le concept de professionnalisation, on fait appel à la notion de compétence à laquelle on associe des savoirs et savoir-faire : «La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes» (MEQ, 2001, p. 51). On insiste cependant sur l'importance du premier : «Alors qu'un savoir-faire peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent, une compétence exige nécessairement le savoir de l'action accomplie. [...] On n'insistera jamais assez sur l'importance des savoirs dans la compétence» (ibid).

Ainsi, dans la définition du concept de professionnalisation, *savoirs* et *compétences* sont indissociables. Les *compétences* «définissent des [*savoirs*] professionnels nécessaires à la réalisation experte de l'acte éducatif, c'est-à-dire la base de connaissances spécifiques (savoirs, habiletés et attitudes) à maîtriser par l'individu» (Altet, 1994; Gauthier et al., 1997; Jobert, 1985, cité dans Gohier et al. 1999, p. 37) pour devenir un professionnel de

l'enseignement. À ce concept, s'ajoute aussi «l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, [ce qui] implique la mobilisation [...] d'un certain nombre de [savoirs], savoir-faire et d'attitudes propres à une occupation donnée.» (MEQ, 2001, p.17). Mais si le développement des compétences se réalise dans le cadre d'une formation professionnelle, il se poursuit également dans l'exercice de la profession, c'est-à-dire que le milieu de travail est aussi un lieu de formation où l'enseignant acquiert une expertise et devient meilleur (Entretien, 2001, App. A), (MEQ, 2001). Par contre, cela n'exclut pas le fait que le nouvel enseignant doit entrer dans la profession avec un «bagage» suffisant, celui du débutant, pour exercer ses fonctions efficacement et faire face aux diverses situations. Mais qu'entend-on par «bagage suffisant» et de quoi sont constitués ces savoirs relatifs au concept de professionnalisation de l'enseignement ?

Les compétences qui s'érigent dans le contexte d'une formation professionnelle requièrent à la fois des savoirs disciplinaires, s'en s'y réduire toutefois, et des savoirs de carrière, qui réfèrent aux gestes professionnels que pose tout enseignant dans sa pratique. Ces savoirs disciplinaires *jugés essentiels* pour l'exercice de la profession sont liés à des contenus qui tentent de s'adapter à la nouvelle réalité de l'école québécoise, et sur lesquels prennent appui tous les gestes éducatifs que pose l'enseignant. Certains de ces savoirs disciplinaires correspondent à des savoirs canoniques (langue, mathématiques, histoire, géographie, religion, arts, etc.), sélectionnés en regard du patrimoine humain et culturel qu'ils représentent, et d'autres semblent refléter davantage des choix faits en fonction de l'évolution sociale et d'une conception nouvelle du monde qui en est tributaire (science et technologie, éthique, éducation à la citoyenneté, etc.). Tous ces savoirs sont regroupés autour de cinq domaines d'apprentissage qui déterminent les différents profils de sortie en formation des maîtres : les langues, la mathématique et la technologie, les arts, l'univers social, le développement personnel (MEQ, 2001).

À ces savoirs disciplinaires s'ajoutent des savoirs de carrière qui s'expriment à travers un référentiel de douze compétences et prennent la forme de verbes d'action; ils se résument ainsi : *agir (en tant qu'héritier, critique et interprète) (1), communiquer (2),*

concevoir (3), piloter (4), évaluer(5), planifier-organiser-superviser (6), adapter (7), intégrer (8), coopérer (9), travailler de concert (10), s'engager (11), agir (de façon éthique et responsable) (12) (ibid.). (voir tableau 1.1 à la page suivante).

Ces savoirs ont été sélectionnés et organisés autour de quatre catégories. La première, appelée *fondements*, représente les deux premières compétences sur lesquelles s'appuient les dix autres, qui se trouvent regroupées autour de trois catégories distinctes : *l'acte d'enseigner* (compétences 3 à 6), *le contexte social et scolaire* (compétences 7 à 10) et *l'identité professionnelle* (compétences 11 et 12). Tous ces savoirs correspondent à des gestes professionnels que doit poser l'enseignant à l'intérieur comme à l'extérieur de sa classe afin qu'il puisse adapter les situations d'enseignement et d'apprentissage au contexte social et scolaire, c'est-à-dire en fonction des élèves concernés et de leurs caractéristiques spécifiques et dans le but de répondre aux attentes des parents, des collègues, des partenaires sociaux (compétences 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 et 12) et aux objectifs éducatifs et de développement professionnel de l'enseignant (compétence. 11) (ibid.).

Ainsi, dans le projet de professionnalisation, on a le souci de «faire passer» des savoirs de carrière (compétences 1 à 12) et des savoirs disciplinaires (compétences 1-2) en lien, mais sans s'y restreindre, avec les contenus des programmes à enseigner auxquels renvoient les deux premières compétences.

Ces nombreuses compétences ou ces types de savoirs que le futur maître se doit de posséder, et qui invitent les formateurs à revoir les programmes et à les adapter, montrent le rôle particulier qu'on attend de lui. De ce fait, le concept de professionnalisation de l'enseignement supporte aussi l'idée que le nouveau maître n'agit plus dans l'abstrait, il est désormais un «acteur social» et son travail est soumis à de multiples pressions internes,

Tableau 1.1
Les compétences professionnelles dans les projet de professionnalisation
(MEQ, 2001)

FONDEMENTS

1. **Agir** en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions;
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.

ACTE D'ENSEIGNER

3. **Concevoir** des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
4. **Piloter** des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.;
5. **Évaluer** la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre;
6. **Planifier, organiser et superviser** le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

7. **Adapter** ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap;
8. **Intégrer** les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel;
9. **Coopérer** avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école;
10. **Travailler de concert** avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

11. **S'engager** dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel;
12. **Agir** de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

dans son milieu même de travail, et externes, provenant de la société» (id., p.3). Cet aspect de la profession qui se manifeste, dans la définition des compétences professionnelles, par l'obligation de travailler de concert et coopérer avec divers intervenants du milieu (compétences 9-10), fait en sorte que l'enseignant est souvent confronté à ses propres savoirs, étant confronté à ceux des autres (pressions internes). Il est appelé à «partager [son] expertise professionnelle» (id., p.18), idée que l'on retrouve dans le concept de professionnalité sous-jacent à celui de professionnalisation.

Par ailleurs, sous le concept de professionnalisation, on retrouve celui de professionnisme qui concerne la dimension sociale (ou externe) de la profession et sa reconnaissance légale. On souhaite que l'enseignant réussisse «à faire reconnaître par la société des qualités précises» qui définissent son statut de professionnel (ibid.).

Bref, un maître professionnel est un individu qui, en plus de maîtriser des savoirs disciplinaires et de carrière, est partie prenante de la société, en ce sens que ces gestes professionnels ne sont plus désincarnés, ils s'adressent à un sujet, l'élève, et se posent dans un contexte scolaire et social dont il doit tenir compte. Cette conception de la profession marque une évolution dans la pratique qui transforme le *maître scientifique*, bénéficiaire d'une formation plus avancée au plan des connaissances disciplinaires et centrée sur une vision behavioriste de l'enseignement, en *maître professionnel*, dont la formation, qui se veut plus ancrée dans la pratique et mieux intégrée, est davantage centrée sur une vision «socioconstructiviste» de l'apprentissage (id., p. 22). Ce déplacement, qui exige du maître professionnel plus d'autonomie et de responsabilité, n'exclut pas, cependant, le fait que pour pouvoir exercer son jugement librement, ou de manière autonome, ce dernier doit avoir une connaissance approfondie de la discipline qu'il enseigne qu'une formation plus avancée lui permet d'acquérir.

Ainsi, l'université, en tant qu'institut de haut savoir, «se voit quasi investie d'une double mission, porteuse de tensions : faire avancer les connaissances disciplinaires et former des personnes de haut calibre dans un secteur d'activité précis» (id., p. 17).

1.6.2.1 Une formation mieux intégrée

L'acquisition de compétences professionnelles et de savoirs disciplinaires spécifiques, qui définissent la profession enseignante, demande que cela se réalise dans le cadre d'une formation mieux intégrée. Ainsi, la formation d'un maître professionnel doit se dérouler dans un contexte d'intégration des savoirs, qui est un autre aspect lié au concept de professionnalisation. Cela consiste en la recherche d'un équilibre entre formation théorique et pratique, entre formation professionnelle et disciplinaire (qui inclut et dépasse le contenu des programmes à enseigner). C'est le désir exprimé dans le document ministériel de la nouvelle formation à l'enseignement :

Le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir une formation intégrée. Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante ou un étudiant à un agrégat de cours sans lien entre eux et sans lien avec la profession à exercer. (...).C'est pourquoi un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration entre les cours à visées théoriques et ceux de nature plus pratique mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession. À titre d'exemple, les savoirs plus disciplinaires doivent être en lien avec les contenus du programme de formation à enseigner à l'école (id., p. 25).

C'est une idée reprise par Inchauspé (ou dont on s'est inspiré) qui définit en ces termes ce que veut dire *intégration des savoirs* : «Intégrer des savoirs [...], c'est transférer les savoirs, c'est-à-dire les appliquer dans des situations autres que celles où ils ont été appris. [...], intégrer des savoirs, c'est établir des liens. Une juxtaposition d'apprentissage, ce n'est pas encore une formation» (Audet et Saint-Pierre, 1997, p. 107).

En fait, cette intention qui cherche à créer des passerelles entre les contenus est issue d'une réflexion qui n'est pas nouvelle en éducation bien qu'elle soit assez récente. Basile Bernstein, entre autres, s'est intéressé au statut et à la relation qui existe entre les contenus dans un curriculum : «nous pouvons entrer dans n'importe quel établissement d'enseignement et examiner son organisation en termes de statut relatif des contenus et de relations ouvertes ou fermées entre eux» (Bernstein cité dans Forquin, 1997, p. 166-167). Il veut insister sur la nature sociale des choix que nous faisons dont «naît une constellation

appelée curriculum» (ibid.). L'auteur suggère d'examiner cette relation entre les contenus sous l'angle de la quantité de temps allouée à un contenu donné ou encore du point de vue des frontières entre ces contenus, à savoir si elles sont nettes ou vagues. Ainsi, tout curriculum est un système de choix parmi lesquels certains contenus reçoivent un statut spécial, en fonction du nombre d'unités qui leur est consacré et de leur nature obligatoire ou facultative, et entrent dans une relation ouverte ou fermée entre eux. Si les contenus sont fortement isolés, ils ont entre eux une *relation fermée* et si cet isolement est modéré, ils ont entre eux une *relation ouverte* (ibid.). Il oppose au curriculum de type cloisonné le curriculum de type intégré : «En cas d'intégration, les divers contenus sont subordonnés à une idée qui réduit leur isolement mutuel, ils deviennent des parties d'un plus grand tout et la fonction de chaque contenu dans ce tout est rendue explicite. En cas de cloisonnement, des différences considérables dans la pratique de l'enseignement et les formes d'évaluation peuvent apparaître» (id. p. 167) (Tabl. 1.2). Dans un curriculum intégré, le «grand tout» auquel il est fait allusion, ou l'idée commune autour de laquelle se construit les savoirs à faire acquérir est inhérente au projet de professionnalisation. Selon ce projet, – nous l'avons dit – cela consiste à réduire l'écart, dans l'ensemble du programme, entre la formation théorique et pratique et entre la formation pratique et les conditions réelles d'exercice de la profession (MEQ, 2001). C'est dire qu'il faut créer des liens significatifs entre ces contenus pour éviter le cloisonnement.

Mais une véritable intégration ne va pas de soi. Pour qu'elle se réalise, il faut le respect de cinq conditions que Bernstein identifie comme suit (Forquin, 1997, p. 170) et sans lesquelles l'ouverture de l'enseignement ne sera que virtuelle et sans conflits de valeur :

Tableau 1.2
Les caractéristiques d'un curriculum de type cloisonné et de type intégré
(Bernstein cité par Forquin 1997)

Curriculum ouvert	Curriculum fermé
1) Contenu intégré	1) Contenu cloisonné
2) Période de temps souple	2) Période de temps fixée
3) Interdépendance des contenus subordonnés à une idée : coopération dans la tâche éducative	3) Autonomie des contenus et des enseignants
4) Pratique pédagogique et évaluative commune	4) Différenciation des pratiques
5) Accroissement du statut et droit des élèves	5) Forme de contrôle puissante de l'autorité
6) Accent mis sur le processus cognitif	6) Accent mis sur l'état des connaissances
7) Pédagogie de type autorégulateur	7) Pédagogie de type didactique
8) Affaiblissement des hiérarchies	8) Renforcement de la hiérarchie
9) Accent mis sur l'ampleur du champ d'étude	9) Accent mis sur l'approfondissement de la matière, de la spécialisation

- 1) il doit y avoir un certain consensus sur l'idée intégratrice ;
- 2) cette idée doit être rendue très explicite ;
- 3) la nature du lien entre cette idée et les divers contenus d'enseignement doit être formulée de façon systématique et cohérente;
- 4) un dispositif doit être mis en place afin que l'effort accompli dans cette voie puisse faire l'objet d'un contrôle adéquat ;
- 5) il est très important que des critères d'évaluation très clairs soient formulés.

Or, dans le contexte d'une formation intégrée, quand le principe organisateur repose sur le concept de professionnalisation, cela implique une pédagogie et une pratique de l'enseignement commune, un style d'évaluation commun et des *relations horizontales* entre les enseignants, c'est-à-dire que ceux-ci doivent travailler de concert dans le cadre d'une même tâche éducative et être unis par un effort commun (ibid.). Ce travail de collaboration est dans tous les cas exigé des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire (compétences 9-10). L'image de *l'horizontalité*, évoquée par Bernstein, est aussi fort évocatrice de la communication que nécessite l'esprit de concertation. Dans le curriculum de formation à l'enseignement, ce désir d'ouverture entre partenaires de l'éducation et entre universitaires, dont le travail serait subordonné à un principe intégrateur, celui de la professionnalisation, est clairement exprimé et montre qu'il est nécessaire dans l'instauration des nouveaux programmes :

Une véritable relation de partenariat doit prendre appui sur l'appropriation d'une vision commune de la formation du maître professionnel [...]. La professionnalisation nécessite également un travail de concertation à l'intérieur même de l'université. [...]. Une approche culturelle de l'enseignement ne pourra s'instaurer dans les écoles et dans la formation des maîtres si les formateurs [...] n'incluent pas la participation active et continue de professeurs enseignant différentes disciplines dans la sélection et l'agencement des savoirs relatifs aux apprentissages. [...]. La fragmentation de la formation maintes fois dénoncée n'a pu que nuire à la formation d'une culture commune et d'une identité partagée (Lang 1999; Raymond 1998, cités dans le MEQ, 2001, p. 28-29).

Cette volonté d'intégration de la formation, qui se manifeste également ailleurs (approche-programme dans les cégeps, par exemple), marque le passage d'un curriculum *fermé* à un curriculum *ouvert* (Forquin, 1997). Dans un curriculum *ouvert*, on a le souci davantage de concilier des exigences divergentes, ce qui ne se fait pas sans heurt, si on tient compte des cinq conditions énumérées ci-haut. Donc, pour qu'il y ait appropriation commune de cette nouvelle formation à l'enseignement, il faut établir un dialogue autour du nouveau projet de professionnalisation et tenter de le définir, en nos termes, c'est-à-dire localement et en communauté d'apprenants.

En somme, lorsqu'on regarde les intentions exprimées dans le nouveau curriculum en enseignement, nous assistons à un changement de perspective où la *logique professionnelle* semble gouverner la sélection des contenus et leurs relations. Ainsi, «la logique disciplinaire ne devrait donc plus être dominante dans le développement des programmes de formation à l'enseignement» (MEQ, 2001, p. 215). Former des professionnels veut dire fonder un curriculum sur une idée de nature *supra-disciplinaire* qui modifie la position de l'enseignant, «l'intérêt qu'il porte à sa discipline étant désormais fonction de la relation qui existe entre cette discipline et l'idée qui fonde l'interaction qu'il entretient avec les autres enseignants» (Bernstein cité dans Forquin, p. 155-171). Si l'on applique cette citation, qui concerne la scolarisation obligatoire, à la formation des enseignants, l'idée fondatrice, ou supra-disciplinaire, est celle sur laquelle repose le nouveau rôle dévolu au maître et qui s'exprime à travers le concept de *professionnalisation*, dont nous avons exposé les grandes lignes, et de *culture*, signifié par l'approche culturelle de l'enseignement.

1.6.3 L'approche culturelle de l'enseignement

Lorsqu'on veut comprendre le sens et la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement, il faut tenir compte de la relation qui existe entre langue et culture. C'est pourquoi nous accordons une place particulière à la

dimension culturelle de l'enseignement, aspect non négligeable dans la définition même de la profession. En effet, dans le document ministériel, un maître professionnel est aussi un maître cultivé. Mais le maître cultivé d'aujourd'hui n'est plus tout à fait le même que celui d'hier, car la représentation qu'on s'en fait découle d'une conception particulière de la culture, qui n'est pas sans lien avec le développement de la compétence langagière en formation initiale des maîtres.

En effet, dans ce document, le concept de culture est défini à la fois comme *objet* - construit et désiré - et *rapport* - au monde, à soi et à autrui - (MEQ, 2001). D'une part, l'*objet construit* se situe à deux niveaux, la culture première et la culture seconde ; l'une correspond aux modes de vie et croyances d'une société et se réalise par une sorte d'*imprégnation* plus ou moins consciente tandis que l'autre fait référence à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même, c'est le second regard que l'on porte sur le monde et qui se réalise par une *distanciation* qui donne lieu à une construction nouvelle du réel (ibid.).

D'autre part, la culture comme *objet désiré* relève davantage d'une représentation idéale de la personne cultivée qui puise dans les objets de la culture seconde pour déterminer une formation souhaitée (ibid.). Cette culture seconde est plutôt normative et il appartient à la société d'en établir les limites.

Mais dans une perspective d'approche culturelle de l'enseignement, où il est suggéré aux enseignants d'enseigner autrement (ibid.), la culture n'est plus considérée seulement comme objet de connaissance, mais aussi comme rapport : rapport au monde, au savoir, à soi et à autrui. (ibid.). Par exemple, pour l'enseignant, «analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre» (id. p. 35) et faire en sorte que la culture ne soit pas un objet de savoir à apprendre mais soit plutôt comme une «relation au savoir à construire» (ibid.). Pour transformer ce rapport au savoir et former des êtres cultivés, le maître doit pouvoir créer des situations d'apprentissage par la médiation d'objets culturels choisis judicieusement, qui mettent l'élève en relation avec

ces objets et lui donnent l'occasion de les comprendre et de se les approprier, c'est-à-dire de s'instruire et de se construire à leur contact.

En fait, l'enseignant qui entre en fonction est imprégné d'une culture première, dont il a appris à se distancier, et est porteur d'une culture seconde (les connaissances acquises par un effort conscient et volontaire) qu'il *fait passer* en usant d'outils culturels et de moyens pédagogiques appropriés. C'est en assumant pleinement ce rôle que le nouvel enseignant agit en véritable *passeur culturel* (terme emprunté à Zakhartchouk et repris par le MEQ pour définir le concept de maître cultivé). Les sens spécifiques que l'auteur prête à ce concept font référence à l'action de faire «franchir un obstacle» (Zakhartchouk, p. 19) et renvoie également à «celui qui conduit le voyageur vers des rives inconnues» (ibid.). D'après ce que dit cet auteur, «si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une «culture» qui «vaut la peine» [...]. Passeur «cultivé» s'il veut être «culturel», et «cultivé» en particulier dans son domaine spécifique [...], la pédagogie» (id. p. 20).

Pour l'auteur, cette action de «faire passer» n'est pas qu'une suite de techniques ou une panacée : la culture est à la fois le «développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés» et «l'ensemble de connaissances acquises qui permettent à l'esprit de développer son sens critique, son goût, son jugement» (ibid.). On peut comprendre, qu'en plus de posséder un savoir pédagogique, le maître est aussi détenteur de connaissances qui façonnent son esprit et le rend apte à exercer librement sa pensée.

Ainsi, dans le concept de culture, on retrouve des savoirs pédagogiques et savants (tout objet de connaissances souvent regroupé autour d'une discipline) qui, tous deux, relèvent de la culture seconde et désirée. Ce sont ces deux types de savoirs qui permettent à l'enseignant de s'élever à un niveau de compétence suffisant pour accéder au titre de *passeur culturel*. Sans vouloir être trop réducteur, on pourrait affirmer que, dans une classe, l'obstacle à faire franchir fait appel à des savoirs pédagogiques, qui s'appuient sur des savoirs savants, donc font appel à ceux-ci, et que les rives inconnues vers lesquelles le

maître mène l'élève sont (aussi et autant) des savoirs savants à (faire) découvrir. Partant de cela, on peut affirmer que toute situation d'enseignement doit se construire sur des bases solides (des savoirs savants bien maîtrisés) pour que l'enseignant soit capable d'amener l'apprenant vers une «culture qui vaut la peine» (ibid.) et lui assurer ainsi des apprentissages de qualité. Comme le dit Inschauspé, «le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des savoirs construits sur le monde» (1997, p. 108), c'est-à-dire des savoirs savants qui constituent en soi la culture en tant qu'héritage de l'histoire humaine.

Mais où se situe la limite de ces savoirs qui font du professionnel de l'enseignement un maître cultivé ? Dans le projet d'une école culturelle, ce dernier doit être capable d'agir en héritier, critique et interprète de la culture première et seconde (MEQ, 2001). Dit autrement, bardé de ces savoirs, pédagogiques et savants, l'enseignant doit pouvoir réagir et s'adapter à des contextes changeants, se distancier du monde dont il a *hérité* et en comprendre la nature et les limites pour mieux se situer par rapport à la culture héritée de ses élèves et assurer la continuité ou le passage entre le présent et le passé. Pour ce faire, il doit comprendre le monde qui l'habite et qu'il habite. Cette aptitude le rend aussi capable de *critique*, c'est-à-dire capable de «débusquer et faire tomber les préjugés de sa culture première» (id., p.38-40) et de celle de ses élèves pour les remplacer par un savoir nouveau et renouvelé. C'est là que le maître critique devient *interprète*, puisqu'il doit sélectionner parmi ces nouveaux savoirs, ceux qu'il juge pertinents pour ses élèves en regard de la matière, du programme et de son rôle de *porteur culturel*. C'est donc à travers tous ces actes, savoirs et savoir-faire, qu'il réalise pleinement sa tâche.

Ainsi, une culture porteuse de tous ces sens spécifiques influence notre représentation du maître cultivé et «peut servir de guide pour infléchir la réflexion et l'action [...] en ce qui concerne les dispositifs de formation des maîtres [...] dans la visée de créer véritablement chez le futur enseignant ou enseignante une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions» (id., p.39). C'est donc l'intention exprimée et ce qu'exige la formation d'un maître cultivé. Ce dernier doit se distinguer autant par «sa connaissance de la matière, [comme objet de culture (savoirs

savants ou disciplinaires)], que par la connaissance pédagogique de cette matière» (id., p. 40). Une formation qui repose sur le concept de *maître cultivé* joue donc sur ces deux pôles.

Nous aimerions soulever un paradoxe que nous avons relevé, dans le document ministériel, en ce qui a trait aux savoirs de nature disciplinaire lorsqu'il est question de déterminer la *culture désirée* d'un futur enseignant. Dans une optique de professionnalisation, le document précise que «les contenus prescrits dans les programmes d'études des élèves devraient servir de visée pour déterminer l'étendue, la profondeur et la pertinence des savoirs disciplinaires dans la formation à l'enseignement» (id. p. 216) alors que, dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement, «les enseignants doivent maîtriser davantage de contenus disciplinaires que ce qui est prescrit dans le programme scolaire» (id., p. 218). Ici, le terme *davantage* insiste-t-il sur l'ampleur ou la profondeur des connaissances ou sur les deux? En ce qui nous concerne, ces deux énoncés, lorsque mis côte à côte, nous apparaissent plutôt contradictoires. Dans la *culture désirée* d'un futur maître, c'est la visée culturelle qui doit présider aux trois critères (étendue, profondeur et pertinence). Il est évident que les savoirs de nature disciplinaire doivent être enseignés en fonction des contenus prescrits dans les programmes d'études, mais ces savoirs doivent dépasser largement ce qui est prescriptif. L'étendue, la profondeur et la pertinence de ceux-ci doivent être déterminées en fonction de l'idée ou de l'idéal exprimé derrière le concept de culture ou de *maître cultivé*, au sens où nous l'avons défini, et, plus encore, en fonction du rôle d'une formation proprement universitaire qui vise également l'avancement des connaissances. C'est peut-être ce que signifie *se distinguer par sa connaissance de la matière* ou *se différencier du citoyen ordinaire et des autres professions* (MEQ, 2001).

Le modèle conceptuel du maître *cultivé* et *professionnel* est à l'image du nouveau visage que veut se donner la formation à l'enseignement. C'est donc à partir de ces deux concepts clés que s'alignent les divers profils de sortie et que s'élaborent les nouveaux programmes de formation à l'enseignement. Dans un premier temps, cela veut dire une formation professionnelle (comprenant des savoirs pédagogiques et didactiques) et

disciplinaire (connaissance approfondie et étendue, comprenant des éléments relatifs à l'histoire et l'épistémologie des disciplines), qui tient compte de la dimension interactive du travail d'enseignant et du développement de compétences spécifiques impliquant la mobilisation d'un certain nombre de ressources. Dans un deuxième temps, tout ceci doit se concevoir dans un programme mieux intégré, ancré dans des lieux de pratique, qui inclut le développement d'une éthique de la responsabilité et de la pensée réflexive (id., p. 215-217).

Enfin, disons que pour bien comprendre l'esprit d'un curriculum, dans ce cas-ci, les écrits formels sur lesquels s'appuient les nouveaux programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises, il faudrait regarder l'histoire de ce curriculum afin d'avoir une vision d'ensemble du chemin parcouru et de porter un jugement éclairé. Ici, nous ne pouvons saisir qu'un moment de l'évolution d'un programme qu'on peut expliquer par des concepts tels que culture, professionnalisation, formation intégrée, etc. Ceux-ci traduisent une tendance ou un rationnel dont on ne pourra mesurer la réussite ou l'efficacité de l'application que par rapport aux changements qu'apporteront les prochaines réformes et qui donneront lieu, à ne pas en douter, à de nouvelles constructions curriculaires et à d'autres réflexions sur la question. Mais en attendant, nous poursuivons notre réflexion sur ce rationnel et proposons ici une définition plus précise des composantes de la compétence langagière.

1.6.4 Une définition des différentes composantes de la compétence langagière

D'après Rey, «connaître un concept, c'est connaître son pouvoir et ceci au sens où un concept est un outil [...] pour résoudre un certain nombre de problèmes» (Rey cité dans MEQ p. 49). Mais encore faut-il éviter certains écueils lorsqu'on cherche à définir un concept, comme celui, entre autres, de compétence langagière. Pour connaître le pouvoir réel de tout concept, il faut donc éviter une trop grande généralisation : «le [...] danger [...] consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et l'action dans une direction particulière» (MEQ, p. 49). C'est l'une de nos prétentions et de nos préoccupations qui

justifient l'intérêt que nous portons à la définition du concept de compétence langagière, dont l'énoncé général, souvent le même lorsqu'on veut définir cette compétence et son niveau de maîtrise, suit l'élève, depuis le primaire jusqu'à l'université (voir App. E). Pour éviter cet écueil, nous prenons donc le chemin de la définition, en espérant que les spécificités ou les précisions que nous apportons à ce concept n'apparaissent pas abusives au sens où elles deviendraient un autre obstacle à surmonter, mais qu'au contraire elles permettent une meilleure compréhension et appréhension du concept de compétence langagière, qu'on peut toujours adapter aux besoins de la profession enseignante.

Pour définir ce concept et ses différentes composantes, ce qui complète notre cadre d'analyse, nous nous sommes inspirée principalement d'une étude descriptive sur *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, réalisée en 1994 par Jean-Denis Moffet et Anick Demalsy, tous les deux enseignants au cégep de Rimouski. Jean-Denis Moffet est aussi concepteur et responsable de l'épreuve uniforme de français au ministère de l'Éducation. Le but de leur recherche était d'élaborer une grille d'analyse de la compétence langagière à partir des récentes études menées au collégial, des examens et des tests utilisés au cinquième secondaire, au cégep et à l'université, des avis et pratiques des milieux collégial et universitaire et des jugements d'experts en la matière.

Ce qui fait l'intérêt de cette recherche, c'est qu'elle réunit des pratiques qui, une fois mises en commun, clarifient un concept qui semble obtenir la faveur au collégial de même que chez un certain nombre de didacticiens du français (Moffet et Demalsy, 1994). Nous reprenons ce concept parce que les auteurs y définissent plus clairement les concepts sous-jacents (c'est-à-dire les différentes composantes de la compétence langagière), ce qui balise et complète notre interprétation. Également, cette recherche précise les notions de *maîtrise* et de *niveau* qui peuvent être utiles à une réflexion sur les exigences proprement universitaires et plus particulièrement sur celles liées à la formation des maîtres.

La définition proposée par Moffet et Demalsy, inspirée des travaux de Lebrun (1987), est celle que nous retenons. C'est aussi celle qu'a proposée un comité de travail de la coordination provinciale de français du collégial et qui a été reprise dans d'autres

recherches et lors d'essais de définition d'objectifs relatifs à l'enseignement au collégial (ibid.). Cette définition, qui pose les limites de notre recherche, ne concerne que l'écrit et non l'oral. Puisque nous souhaitons qu'il y ait un lien étroit et cohérent entre ce concept de compétence langagière et celui qui vise la formation écrite du futur enseignant, il est sans doute plus pertinent d'opter pour cette définition, d'autant plus que l'épreuve uniforme de français du cégep est fondée sur ce concept. De cette façon, les collégiens, plus spécifiquement ceux qui sont admis en éducation, arrivent avec des compétences langagières dont on tient compte et qu'on continue d'évaluer en fonction d'exigences universitaires et professionnelles.

Pour Moffet et Demalsy, la compétence langagière concerne à la fois la lecture et l'écriture et se définit comme suit: «un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours» (id. p.27). C'est la définition qu'ils ont retenue parmi d'autres. Dans cette compétence sont imbriquées trois composantes indissociables, les composantes linguistique, textuelle et discursive. La composante linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue, la composante textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La composante discursive renvoie à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours (ibid.). Chaque composante est liée à des connaissances et habiletés particulières (voir tableaux 1.3 et 1.4, p. 45-46).

Un groupe de travail de l'UQAM sur les politiques d'évaluation du niveau de français chez les futurs enseignants (1990-1991) a choisi de s'orienter vers un concept similaire, avec quelques nuances toutefois. La compétence discursive est appelée compétence situationnelle (Lecavalier, 1992; Niedoba, 1991; Chareaudeau, 1983, cités dans Couillard et Terrisse, 1992), mais désigne une même réalité, alors qu'il n'y a pas une compétence textuelle proprement dite mais une compétence discursive référant à la capacité de construire et d'organiser un discours choisi, qui à notre avis recouvre la compétence textuelle.

Dans l'examen du MESS de 1992, qui mesure la capacité rédactionnelle des étudiants, François Lépine fait ressortir trois types de compétences: linguistique, discursive et informative. Les deux premières renvoient respectivement à la connaissance du code et à la capacité de construire différents types de discours en fonction de leurs caractéristiques propres. Ici, la compétence discursive, qui semble tenir compte aussi de la situation de communication, recouvre la dimension textuelle. Ces compétences sont à peu près équivalentes par rapport aux définitions précédentes, alors que la compétence informative, celle qu'on néglige le plus, selon l'auteur, et qui semble rarement évoquée dans nos lectures, fait appel à «des opérations mentales complexes: conceptualisation, analyse, synthèse» (Lépine, 1995, p. 25) et permet de juger de la maîtrise des savoirs ou de la qualité des informations. Cette dernière compétence, presque absente dans l'examen du MESS de 1992, sinon faiblement sollicitée, l'est davantage dans l'épreuve ministérielle du collégial qui, à notre avis, va beaucoup plus loin, puisque chaque étudiant doit être capable de comprendre, d'analyser des textes littéraires et d'apporter un point de vue critique à partir d'une question précise portant sur ces textes, distincts tant par leurs genres que par les époques auxquelles ils réfèrent. Cet examen a été conçu lors de la réforme du collégial, laquelle, à notre avis, a contribué à offrir une formation plus adéquate, suivant une séquence de cours logique et progressive (analyse, dissertation explicative et dissertation argumentative ou critique) qui prépare mieux les étudiants à affronter cette épreuve.

Toujours selon la définition choisie par le collégial (tirée de l'étude de Moffet et Demalsy), on associe des niveaux aux trois composantes de la compétence langagière qui mettent en relief leur lien étroit: les habiletés linguistiques se situent au niveau de la *cohérence locale* des énoncés, c'est le *niveau phrastique*; les habiletés textuelles se situent au niveau de la *cohérence globale* des énoncés, c'est le *niveau interphrastique* et finalement les habiletés discursives se situent au niveau de la *mise en contexte du texte*, c'est le *niveau discursif* (modèle de Lebrun et Boyer cité dans Moffet et Demalsy, 1994), (voir tabl. 1.3 et 1.4), lesquelles habiletés sont considérées comme des composantes des compétences linguistique, textuelle et discursive, mais aussi comme autant de critères possibles à évaluer. En formation des maîtres comme pour l'ensemble

Tableau 1.3
Les composantes de la compétence langagière
(lecture)

Compétence discursive <i>Le texte en contexte</i>	Compétence textuelle <i>Le niveau global d'un texte</i>	Compétence linguistique <i>Le niveau local d'un texte</i>
-Reconnaître et situer le contexte d'un texte	-Reconnaître et comprendre la structure d'un type de texte	-Comprendre le sens des mots utilisés
-Interpréter le message idéologique d'un texte	-Reconnaître et comprendre la cohérence d'un texte, les transitions, les connecteurs et l'application des règles de la cohérence textuelle	-Distinguer les sens dénoté et le sens connoté
-Inférer les intentions de l'auteur		-Comprendre le sens des phrases
-Synthétiser et critiquer les idées d'un texte	-Reconnaître et comprendre la progression temporelle d'un texte	-Reconnaître et comprendre les types et les formes de phrases
-Comparer et distinguer différents textes et contextes	-Reconnaître et comprendre la progression thématique d'un texte	-Reconnaître et comprendre la grammaticalité d'une phrase
-Évaluer et critiquer la qualité d'un texte	-Reconnaître et comprendre les fonctions des parties d'un texte	-Reconnaître et comprendre la structure des phrases simples et complexes
-Interpréter justement la consigne de lecture ou se donner une piste de lecture appropriée	-Dégager les idées principales et secondaires	-Reconnaître et comprendre la fonction des différents éléments des structures simples et complexes
-Utiliser un texte pour apprendre ou pour résoudre une tâche	-Inférer et interpréter le sens implicite des textes à partir des marques explicites	
	-Reconnaître et comprendre la structure d'un paragraphe	-Savoir repérer le sens des mots liens, des reprises, des répétitions
	-Distinguer les idées, les faits, les événements, les exemples, les opinions, les arguments	-Reconnaître et comprendre les marques d'accord (orthographe grammaticale)
	-Évaluer et critiquer la relation forme/sens dans un texte	-Reconnaître et comprendre les modes et les temps verbaux
	-Identifier, interpréter et évaluer les figures de style	-Reconnaître et comprendre la concordance des temps verbaux
	-Faire le plan d'un texte et le résumer en ses propres mots	-Reconnaître et comprendre la valeur des signes de ponctuation et des signes orthographiques
	-Choisir et repérer dans un texte le passage nécessaire pour résoudre un problème	-Formuler autrement une phrase en respectant son sens

Tableau 1.4
Les composantes de la compétence langagière
(écriture)

Compétence discursive <i>Le texte en contexte</i>	Compétence textuelle <i>Le niveau global d'un texte</i>	Compétence linguistique <i>Le niveau local d'un texte</i>
-Reconnaître les éléments du contexte de communication (le destinataire, le thème, l'idéologie, l'intention, le contexte social et culturel de production) et savoir adapter son discours -Utiliser les habiletés et les connaissances textuelles et linguistiques adaptées au contexte de communication -Exprimer clairement et de façon cohérente son intention de communication et le contenu idéologique de son discours -Synthétiser différents textes pour se documenter et intégrer les informations à son discours -Distinguer les idées personnelles des sources documentaires et les marquer -Interpréter la consigne d'écriture et savoir planifier la tâche d'écriture selon le contexte -Situer justement son texte dans le contexte -Planifier la rédaction d'un texte -Évaluer et critiquer la qualité de son texte -Réviser son texte -Choisir le type de texte et les moyens langagiers appropriés au contexte	-Construire de façon correcte la structure du type de texte choisi -Appliquer les règles de la cohérence textuelle -Construire adéquatement les différentes parties d'un texte -Utiliser les transitions, les connecteurs pour marquer la structure d'un texte -Construire des paragraphes pour marquer la structure d'un texte -Appliquer les règles de la progression temporelle d'un texte -Appliquer les règles de la progression thématique d'un texte -Hiérarchiser les idées principales et secondaires -Utiliser et distinguer les idées, les faits, les événements, les exemples, les opinions, les arguments -Évaluer et critiquer la relation forme/sens dans son texte -Utiliser les figures de style variées -Faire le plan d'un texte et rédiger à partir de celui-ci -Effectuer la mise en page d'un texte	-Utiliser le vocabulaire approprié -Distinguer le sens dénoté et connoté -Construire des phrases sémantiques -Construire des phrases de types et de formes variés -Construire une phrase grammaticale -Construire des phrases simples et complexes -Savoir utiliser les mots liens, les reprises, les répétitions -Respecter les règles d'accord (orthographe grammaticale) -Respecter les règles des modes et des temps verbaux -Respecter les règles de la concordance des temps verbaux -Respecter les règles de la ponctuation et l'orthographe d'usage -Respecter les règles de la mise en page -Utiliser justement divers niveaux de langue -Consulter les ouvrages de référence pour l'application des règles au niveau local

des étudiants universitaires, si l'on souhaite obtenir des informations sur les compétences langagières, il faut créer des contextes qui recoupent l'ensemble des composantes de cette compétence et placer l'étudiant dans une situation d'écriture plus complexe que la rédaction d'un simple texte d'opinion, par exemple. D'où l'importance, pendant la formation, de créer des espaces-problèmes (ou situations d'apprentissage) qui couvrent l'ensemble des composantes de la compétence langagière si l'on veut évaluer celle-ci en fonction d'exigences qui vont, cependant, au-delà du simple respect de l'orthographe et de la grammaire. Ces exigences d'ailleurs correspondent davantage à l'idée de maîtrise dans l'esprit de plusieurs chercheurs (Bibeau et al. 1987, Buguet-Melançon, 1988, Dabène, 1991, Halté, 1992, cités dans Moffet et Demalsy, 1994).

Toutefois, on ne doit surtout pas limiter la situation d'écriture à la production mais aussi à la compréhension de textes et faire intervenir des habiletés en lecture qui sont de l'ordre de la maîtrise du français écrit au sens de Dabène (Moffet et Demalsy, 1994). Sans textes de référence précis, on ne peut inférer des critères de compréhension et mesurer la *compétence scripturale*, qui implique des habiletés dans ces deux domaines, soit en lecture et en écriture. Néanmoins, un survol des tests d'admission à l'université, et des pratiques dans l'enseignement en général, montre une prédominance de la production écrite sur la lecture (ibid.). Or, dans la formation à l'enseignement, si on veut former des *maîtres cultivés*, le développement d'habiletés en lecture est indispensable, puisque l'accès à des connaissances théoriques ou à des savoirs plus complexes, plus éclectiques passe obligatoirement par la capacité de lire et décoder une variété de textes et de produire différents types de discours (l'analyse, le résumé, la synthèse, le compte rendu critique, etc.) qui exigent un traitement de l'information et une organisation de la pensée.

À titre d'exemple, si on demande à un finissant du baccalauréat en enseignement, après qu'il ait fait une lecture de textes, de discuter ce sujet dans un écrit de 1500 mots: *Un bon enseignant doit servir de modèle langagier et de référence auprès de ses élèves*, ce dernier devra démontrer son savoir et savoir-faire en faisant appel aux trois niveaux et composantes de la compétence langagière. S'il doit discuter une affirmation, c'est une dissertation argumentative qu'il doit rédiger (compétence discursive), dans laquelle il

présente des idées, les organise pour convaincre son lecteur (compétences discursive et textuelle) et appuie son argumentation sur des savoirs conceptuels, acquis au cours de sa formation, ainsi que sur les textes de référence (c'est sans doute ici qu'intervient la compétence informative au sens de Lépine) tout en respectant les règles d'usage aux plans orthographique et syntaxique (compétence linguistique). Cet exercice, en plus de mobiliser différentes compétences, fait appel aux trois types de connaissances que distingue la psychologie cognitive: les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, la dernière étant au cœur du transfert des connaissances (ibid.).

Par ailleurs, une étude réalisée par les facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, en Belgique, montre que les carences langagières chez les nouveaux étudiants qui entrent à l'université ne sont pas uniquement affaire de compétence linguistique (au sens où nous l'énonçons au tableau 1.4). Les auteurs prétendent que ces «carences sont plus largement partagées dans la structuration logique des textes, dans leur adéquation rhétorique ou pragmatique aux consignes» (Monballin et al., 1997, p. 61). En d'autres termes, elles concernent davantage les compétences textuelles, discursives et informatives. Sans nier l'importance de la compétence linguistique, les auteurs la mettent en perspective pour apporter quelques nuances. Par exemple, pour l'orthographe, il apparaît que «la cause du dysfonctionnement n'est pas seulement d'ordre cognitif. [...] c'est le crédit et l'attention accordés à cet aspect de la langue écrite qui sont d'abord la cause ; rehausser l'exigence, sans plus, produit d'ailleurs déjà de sensibles améliorations des performances» (ibid.).

Ils précisent, également, qu'une défaillance en la matière, bien qu'elle soit réelle, ne fait pas obstacle aux apprentissages et aux enseignements et n'hypothèque pas nécessairement les chances de réussite des étudiants. En revanche, d'autres carences plus fondamentales peuvent nuire à l'acquisition d'un certain «modèle scientifique» «comme celles qui affectent la sélection des éléments pertinents, la rigueur des formulations, la structuration des textes ou leur adéquation aux tâches demandées» (id. p. 64). C'est donc en terme d'activités d'apprentissage que les auteurs abordent le problème de la langue à l'université par le biais, entre autres, de la définition, du résumé, de consignes de travail

bien précises, de questions d'examen qui doivent être répondues adéquatement. Selon eux, c'est davantage dans la complexité de l'exercice qu'exige toute production écrite que se trouve le problème : «les défaillances strictement linguistiques mise à part, combien de questions d'examens, de travaux écrits [...] ne construisent aucune démonstration, n'organisent aucun développement et ne conduisent à aucune conclusion» (ibid.). La réponse des universités belges à ce problème est qu'elles organisent depuis bon nombre d'années, dans les facultés des sciences humaines, des sessions propédeutiques à la rentrée et des séquences propédeutiques pendant l'année, qui montrent que la langue constitue un enjeu réel à cet ordre d'enseignement. Il y a peut-être là quelques idées dont on peut s'inspirer.

En ce qui concerne la maîtrise du français ou, plus exactement, certains concepts qui lui sont équivalents comme ceux de *qualité*, de *niveau* ou de *compétence minimale*, les points de vue sur cette question sont pour le moins diversifiés. Le premier sens du verbe *maîtriser* est «soumettre à sa domination» (Moffet et Demalsy, 1994, p. 54), ce qui signifie dans notre contexte «pouvoir faire de la langue ce que l'on veut, pouvoir produire plusieurs types de discours dans plusieurs contextes différents» (ibid.). Cette définition se rapproche de la composante discursive (ou situationnelle) de la compétence langagière, telle que définie plus haut, composante qui recouvre les deux autres, soit les composantes textuelles et linguistiques. De plus, elle rejoint le sens de la deuxième compétence du nouveau référentiel de la formation à l'enseignement où il est question d'adapter son discours à «divers contextes liés à la profession enseignante» (voir App. E). Ces contextes renvoient à des situations de communication orale et écrite très précises répertoriées par le groupe de travail de l'UQAM (1991) (voir tabl. 1.5). Un survol de cet inventaire montre que l'enseignant est placé en permanence en situation d'émetteur et de récepteur. Que ce soit en présence des apprenants, des parents, des intervenants scolaires ou de la direction, l'enseignant doit *maîtriser* sa langue au sens d'être suffisamment conscient des pouvoirs que celle-ci lui confère, pouvoir qu'il peut utiliser à son gré et en véritable *maître cultivé* en fonction des situations professionnelles.

Tableau 1.5
Inventaire des situations de communication orale et écrite de l'enseignant (1992)

1. Avec les apprenants	2. Avec les parents	3. Avec les autres intervenants	4. Dans des activités de préparation professionnelle
Expliquer oralement	Id.	Id.	Expliquer par écrit
Interroger oralement	Id.	Id.	Interroger par écrit
Décrire, raconter, commenter oralement	Id.	Id.	Décrire, raconter, commenter par écrit
Donner des consignes oralement	Id.	Id.	Donner des consignes par écrit
Corriger, évaluer des travaux écrits	_____	_____	Corriger, évaluer des travaux écrits
Convaincre, argumenter oralement	Id.	Id.	Convaincre, argumenter par écrit
Lire à haute voix	_____	Id.	Lire des textes professionnels, scientifiques, administratifs
Résumer un texte oralement	_____	Id.	Résumer un texte par écrit
Résumer un exposé oralement	_____	Id.	Résumer par écrit l'information émanant d'exposés oraux
Exposer des faits par écrit	Id.	Id.	Id.
Porter verbalement un jugement critique sur des textes ou des exposés oraux	Id.	Id.	Porter par écrit un jugement critique sur des textes ou des exposés oraux
Donner des informations oralement	Id.	Id.	Donner des informations par écrit
Analyser verbalement l'information émanant de textes ou d'exposés	Id.	Id.	Analyser l'information émanant de textes ou d'exposés
Écrire des exercices au tableau, sur ordinateur	_____	Id.	Préparer des exercices, des travaux écrits sur ordinateur
Synthétiser verbalement l'information émanant de textes ou d'exposés	_____	Id.	Synthétiser par écrit l'information émanant de textes ou d'exposés
Établir oralement des comparaisons entre écrit, oral et symboles	_____	_____	Établir par écrit des correspondances entre écrit, oral et symboles
Proposer des textes	Proposer des textes, des bulletins	Proposer des textes, des rapports	Préparer des textes, des rapports, des bulletins, du matériel
Faciliter l'expression orale, inciter	Id.	Id.	_____
Corriger, évaluer l'expression orale	_____	_____	_____
Animer des discussions	Id.	Id.	_____
Écouter	Id.	Id.	Suivre des cours, prendre des notes
Adapter son langage	Id.	Id.	Adapter ses écrits
Servir de modèle linguistique	Id.	_____	_____
S'exprimer devant un groupe d'apprenants	S'exprimer dans des réunions publiques	S'exprimer lors de réunions interdisciplinaires	_____

Mais lorsqu'il s'agit de déterminer le niveau de compétence d'un étudiant, à la fin de sa scolarisation, ce seuil dépend souvent des valeurs et besoins d'une société (Moffet et Demalsy, 1994). À l'université, on s'attend à des exigences plus élevées qu'au cégep et qui augmentent incontestablement lorsqu'on fait référence au seuil de réussite d'un aspirant à l'enseignement. On sait actuellement de ces exigences qu'elles doivent être rehaussées, cela fait partie du projet de professionnalisation, mais on n'en a pas encore fixé le seuil véritable. À cet égard, il faut faire attention de ne pas confondre standard (ou seuil de réussite) et normalisation : le standard devrait toujours indiquer un seuil d'excellence sous lequel on ne saurait produire. De plus, les standards devraient toujours être vérifiés par l'exécution de tâches complètes et complexes (ibid.), ce qui nous ramène à l'importance de mieux circonscrire les compétences langagières à développer, qui ne se limitent pas, dans toute évaluation, à la bonne ou mauvaise orthographe, nous l'avons déjà mentionné.

Pour déterminer un seuil de réussite pour les futurs enseignants, il est possible d'aligner sa position sur celle de l'UQAM ou de s'en inspirer. Cette institution s'est d'abord appuyée sur la définition du Groupe de travail sur la connaissance de la langue de la CRÉPUQ, qui a été reprise par le Comité d'élaboration d'une politique du français (CEPFE) du réseau de l'UQ: «Maîtriser une langue, c'est être capable de comprendre et de produire des discours, oraux et écrits, qui respectent le code linguistique aux plans orthographique, morphologique, syntaxique et lexical, et être capable de choisir et d'organiser l'information d'un discours de façon pertinente, cohérente et claire» (Couillard et Terrisse, 1992, p. 3).

Partant de cette définition, le CEPFE a distingué trois aspects et trois niveaux liés à la maîtrise: un premier aspect qui se rapporte aux connaissances du code linguistique tant dans la production que dans la compréhension de discours oraux et écrits, un deuxième aspect faisant référence à la production du discours et finalement un troisième aspect qui concerne la compréhension du discours (Couillard et Terrisse, 1992).

À cela se rattache trois niveaux de maîtrise: le premier est celui de la formation de base et se définit par le maniement correct du français oral et écrit et par une capacité à

produire et comprendre des discours oraux et écrits; le deuxième se situe au-delà de la formation de base, c'est-à-dire que la personne est capable de produire et comprendre des textes dont la complexité augmente proportionnellement à sa scolarisation et à son niveau de formation et le troisième, dont la maîtrise devrait être un objectif de formation universitaire, se traduit par le vocabulaire et la rédaction techniques dans un style propre aux écrits scientifiques et disciplinaires. Pour l' UQAM, ce troisième niveau devrait constituer un objectif particulier à chaque programme, mais il faut le définir avec plus de précision afin de l'évaluer (ibid.).

Précisons que les trois aspects font appel directement aux différentes composantes de la compétence langagière, au sens où nous l'avons définies (linguistique, textuelle et discursive), et que le troisième niveau, proprement universitaire, (qui reste à définir, selon l'UQAM), demande à ce qu'on tienne compte des acquis antérieurs des étudiants pour fixer les objectifs langagiers de chaque programme.

Partant du principe que la maîtrise de la langue orale et écrite est la résultante de trois composantes (linguistique, situationnelle et discursive) et que celles-ci se développent simultanément au fur et à mesure de la scolarisation, du développement cognitif de l'individu et de la complexification des situations de communications, étant donné aussi que ces compétences font partie des objectifs langagiers de l'élémentaire au collégial et sont évaluées tout au long de la scolarisation, l'UQAM juge que l'université doit aller dans le même sens et évaluer, lors de l'admission, ces mêmes compétences. Pour les futurs maîtres, il faut réévaluer ces compétences à la fin du baccalauréat, selon des normes plus élevées, déterminées en fonction des exigences professionnelles (ibid.).

Si l'UQAM reconnaît l'importance pour les futurs enseignants de maîtriser parfaitement le français au terme de leur formation et que cette reconnaissance semblait vouloir se concrétiser, en 1992, par l'application progressive d'une politique spécifique, il n'en demeure pas moins qu'on a dû s'entendre au préalable sur la définition même de compétences avancées pour mettre de l'avant une telle politique. En dépit de la confusion dans les documents consacrés à ce sujet (Groupe de travail de l'UQAM sur les politiques

d'évaluation du niveau de français chez les futurs enseignants, 1991), l'UQAM a choisi une position similaire à celle des spécialistes du langage (Couillard et Terrisse, 1992) pour rendre plus opérationnel son plan d'action relatif à l'évaluation des compétences dites avancées.

Afin de préciser quelles sont ces compétences nécessaires à un enseignant, on a fait l'inventaire de ses tâches (voir tabl. 1.5) pour lesquelles les habiletés requises sont plus exigeantes que dans n'importe quelle autre profession. Il ressort de cet inventaire que les situations de communication orale sont plus fréquentes que les situations de communication écrite, que la langue orale et écrite est à la fois l'objet et le moyen d'enseignement pour les enseignants du primaire et pour ceux qui enseignent le français et que tous les enseignants doivent être des modèles linguistiques en plus d'être des correcteurs de la langue. C'est donc en cela que les compétences des futurs maîtres doivent être supérieures. Ce sont des aspects qui sont d'ailleurs repris dans l'actuel projet de professionnalisation de l'enseignement du MEQ (2001) (voir section 1.2.2).

La question que soulevaient ces observations et la position de l'UQAM, à l'époque, et sur laquelle devait prendre appui sa politique linguistique en 1992, était de savoir si les étudiants étaient effectivement bien préparés à faire face à de telles exigences relativement aux types de compétences à maîtriser et au niveau à atteindre. Ce n'était pas le cas à l'UQAM en 1990, comme dans l'ensemble des universités québécoises. De plus, si certains tests existaient et tentaient d'évaluer les compétences linguistiques, ceux-ci n'étaient toutefois pas validés et d'aucuns n'évaluaient la langue orale. Mais cette situation était à peu près semblable au Canada et à l'étranger. Cependant, en France et en Belgique, on évaluait la langue orale et écrite des futurs enseignants à la fin des études universitaires. Aux États-Unis, dans au moins vingt-cinq états, l'accréditation passait par la réussite d'un test national et plusieurs états évaluaient la langue orale et écrite. Cet examen national s'appuyait, entre autres, sur des compétences en communication (épreuve de lecture, de composition, d'écoute et de compréhension du matériel graphique) (Couillard et Terrisse, 1992).

C'est donc, en conformité avec les spécialistes du langage, avec les exigences de la profession, avec le niveau proprement universitaire (tel que défini par le CEPFE et repris par l'UQAM) et sans doute inspirée de ce qui s'est fait ailleurs, que l'UQAM s'est positionnée ainsi par rapport à la formation langagière des futurs maîtres: l'évaluation de la maîtrise de la langue devrait vérifier les compétences à l'oral et à l'écrit, juger de la qualité des activités de communication de l'enseignant en tant qu'émetteur et récepteur, évaluer les compétences linguistiques, discursives et situationnelles et vérifier l'acquisition du vocabulaire technique et scientifique propre à la profession (ibid.).

C'est à partir de ces critères qu'une politique linguistique avait été élaborée (en vue d'être appliquée progressivement) par l'UQAM, laquelle tenait compte du régime général et du régime particulier. Pour le régime général seraient évaluées les compétences linguistiques lors de l'admission, et ce, pour tous les étudiants y compris les futurs maîtres; en cas d'échec, cette admission serait conditionnelle à la réussite d'un retest sans quoi des cours de récupération sur une base individuelle ou collective, selon la note obtenue, pourraient être offerts. Pour leur part, ceux qui réussissent le test d'admission seraient soumis à une seconde évaluation portant sur les compétences langagières. En cas d'échec, ils pourraient reprendre l'examen et la réussite serait conditionnelle à l'octroi du diplôme (ibid.). Cette politique, telle que définie, concernait tous les universitaires sans exception, ce qui fait sa particularité.

Pour les étudiants des programmes de formation des maîtres, un examen qui évaluerait les compétences relatives aux exigences de la profession devrait être administré et la réussite constituerait une condition d'obtention du permis d'enseignement. Le contenu serait conforme à la position de l'UQAM et évaluerait l'écoute, la lecture, la composition écrite, l'expression orale et la métaconnaissance. Un tel examen nécessiterait toutefois une préparation pour y faire face tout au long de la formation par le biais de cours spécifiques (communication, didactique du français, micro-enseignement) et par l'évaluation constante, dans tous les cours, du français oral et écrit à partir d'une grille uniforme (ibid.). Cela suppose que la langue est utilisée comme un outil privilégié d'intégration des autres savoirs, outil dont on évalue constamment le maniement pour

permettre le développement de cette compétence. Ici, on tient compte du caractère transversal de la compétence langagière qui respecte, en quelque sorte, l'esprit d'une formation intégrée au sens de notre interprétation (voir section 3.1.2). Nous vous présentons en détail les mesures qui avaient été envisagées pour orienter la politique linguistique de l'UQAM en 1992 (App. F).

La gestion de telles mesures devait être partagée ainsi: les tests et évaluations du régime général et particulier relèveraient d'une instance unique et la gestion pédagogique ainsi que les choix stratégiques d'acquisition et de préparation relèveraient des programmes. Chaque programme devrait inscrire la maîtrise de la langue comme objectif de formation et se doter d'une politique subséquente (Couillard et Terrisse, 1992).

Nous ne savons pas si l'UQAM a appliqué totalement cette politique étant donné certaines contraintes administratives liées à la gestion de ces mesures. C'est une question que nous avons effleurée à la section 1.2.1. Mais qu'importe, la perspective de cette politique peut, à certains égards, en inspirer quelques-uns dans le contexte actuel de changement où les exigences et compétences en formation des maîtres sont réexaminées. Nous avons donc là matière à réflexion tant sur la notion de compétence langagière que sur le niveau de maîtrise, et sur les moyens de l'atteindre, de sorte que ce niveau soit conforme aux exigences professionnelles, c'est-à-dire qu'il soit à la hauteur des attentes de ceux qui forment les nouveaux enseignants, de ceux qui les embauchent, de ceux qui les observent et de ceux qui les jugent avec opiniâtreté.

Nous souhaitons cependant que cette réflexion se fasse avec autant de partenaires dans l'esprit d'une formation véritablement professionnelle et mieux intégrée. Mais comme cet esprit demande à ce qu'on regarde à peu près dans la même direction, tentons d'abord une interprétation du sens et de la place de cette compétence dans la nouvelle formation des maîtres afin d'enrichir cette réflexion qui, nous l'espérons, se poursuivra dans le but d'aboutir à des actions plus concertées autour d'une compétence fondamentale, dont le statut unique et particulier se trouve confirmé par notre lecture interprétative présentée au chapitre trois.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

2.1 Nature de la recherche

Pour situer la nature de notre recherche, nous reprenons la typologie classique élaborée par Van der Maren (cité dans Gohier dans Karsenti, Savoie-Zajk, 2000), qui divise la recherche en deux catégories: la recherche dite fondamentale et celle dite appliquée. Notre projet d'étude s'inscrit dans la première catégorie parce qu'il vise à comprendre et à expliquer un objet d'étude, en l'occurrence le sens et la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement, et à circonscrire cette compétence, pivot de notre recherche, en décrivant ses différentes composantes.

Comprendre, expliquer, décrire sont donc les dénominateurs communs de notre recherche, qui est davantage de nature prospective (faire avancer des connaissances) qu'empirique (vérifier des hypothèses). Elle est faite d'un peu d'errances, parce qu'elle est exploratoire plus que «vérificatoire», elle n'emprunte pas des chemins tout tracés d'avance – la méthode expérimentale classique -, mais cherche à faire apparaître du sens au contact d'une lecture interprétative tout en proposant bien humblement des pistes de réflexion.

2.2 Position épistémologique

Le choix et la lecture des textes et des théories qui se font dans le cadre de toute recherche n'étant jamais totalement neutres, nous ne nous réclamons donc pas de l'objectivité pure au sens de vouloir refléter la réalité telle qu'elle se présente à nous. Au contraire, reprenant les propos de Gohier :

Dans la foulée des travaux de Dilthey et Weber, [nous croyons davantage que] le réel est sujet à interprétation [et] qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche [le sens et la place de la compétence langagière] dans son contexte [le projet de professionnalisation de l'enseignement du Meq]» (id. p. 105). Ainsi, notre posture épistémologique loge sous le «paradigme interprétativiste» (ibid.).

2.3 Choix méthodologique et nature des données

De cette posture épistémologique découle un choix méthodologique qui consiste à l'analyse qualitative-interprétative, c'est-à-dire que l'interprétation que nous proposons est faite à partir d'une mise à jour des informations contenues dans le document ministériel intitulé : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles MEQ, 2001*, et d'une étude descriptive intitulée *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, où l'on définit les concepts de *compétence langagière* et de *maîtrise*.

2.4 Démarche d'analyse

Pour atteindre notre objectif (proposer une interprétation du sens et de la place de la compétence langagière dans la nouvelle formation à l'enseignement), nous reprenons le chemin parcouru par ceux et celles qui ont rédigé le document ministériel afin d'analyser certains concepts-clés qui y sont énoncés pour, ensuite, faire un lien avec la compétence langagière, lien qui, en soi, constitue notre interprétation. Nous avons retenu les concepts que nous jugeons essentiels par rapport à notre objectif et par rapport au document lui-même.

Plus précisément, notre démarche consiste, d'abord, à présenter les caractéristiques du nouveau projet de professionnalisation afin d'en préciser les grandes orientations. Partant de cela, nous expliquons et analysons les concepts-clés suivants : *professionnalisation*, sous lesquels s'articulent deux autres concepts, *le professionnisme* et

la professionnalité; nous faisons de même avec le concept de *formation intégrée et d'approche culturelle de l'enseignement*. Pour ce dernier concept, c'est en définissant la notion de *culture* en relation avec le rôle du *maître cultivé* qu'on met en lumière les finalités culturelles de l'enseignement. À partir de la mise à jour de ces concepts, nous proposons une interprétation de la compétence langagière dans la formation. Dans cette interprétation, nous tenons compte de la place de la compétence langagière dans le référentiel et de sa signification particulière, de la place de cette compétence dans une formation qui se veut mieux intégrée et de la définition de la notion de langage. Tous ces aspects confèrent à cette compétence un caractère unique et fondamental dans la formation d'un enseignant, ce qui, intuitivement, constituait une hypothèse de départ.

Par ailleurs, nous définissons les différentes composantes de la compétence langagière, qui concerne autant la lecture que l'écriture, composantes auxquelles on associe trois niveaux que nous définissons également. Nous espérons ainsi clarifier ce concept de compétence langagière et offrir des balises plus opérationnelles relativement à notre interprétation.

Bref, notre démarche d'analyse est davantage guidée par une interrogation sur la nature et le sens de certains concepts dont quelques-uns sont mis en relation afin de créer une signification nouvelle qui permet l'avancement des connaissances dans un domaine particulier. Cette démarche n'a rien de systématique, elle analyse un contenu, sans grille préalable, dans un va et vient continu entre les intuitions du chercheur, des concepts clés, sélectionnés judicieusement, et un objet d'étude qui prend forme au fur et à mesure que progresse la recherche. À cet égard, Gérard Fourez (2003) propose une méthode d'analyse qui permet au lecteur d'apprivoiser ce type de recherche dite fondamentale. Nous vous y référons.

2.5 Retombées éventuelles de la recherche

De notre lecture interprétative découlent certaines implications ou actions à entreprendre qui pourraient faire infléchir un aspect de la formation des maîtres si on se

donne les moyens de pousser plus loin cette réflexion ou, à tout le moins, de faire de cet objet de savoir, la langue, un lieu commun de discussion.

Donc pour ceux qui s'y intéressent, nous proposons une démarche d'évaluation de cette composante du référentiel qu'est la compétence langagière, démarche qui sollicite la participation des intervenants directement concernés par cette question. C'est un moyen possible de confronter les diverses interprétations d'un point de vue interne à partir des nouveaux programmes. Nous voyons là une façon de faire converger des points de vue qui peuvent éventuellement servir de repères pour des actions pédagogiques communes et cohérentes relatives à la formation langagière des futurs maîtres. Par ce processus, chacun y trouve son compte parce que chacun a un droit de regard et de parole sur une formation dont il est, au quotidien, le maître d'œuvre.

CHAPITRE 3

INTERPRÉTATION ET RÉSULTATS D'ANALYSE

3.1 Le sens et la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement

Dans ce chapitre, nous nous interrogeons sur le sens et la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement du MEQ en faisant des liens entre les concepts clés, qui définissent ce projet et que nous avons présentés au chapitre précédent, et une compétence particulière constituant l'objet central de notre étude. Ainsi nous situons la compétence langagière parmi les savoirs professionnels à acquérir et les disciplines à enseigner dans le curriculum scolaire et démontrons qu'elle est une compétence non négligeable tant dans la hiérarchie des compétences professionnelles que par sa signification dans le référentiel. Nous montrons également la prépondérance de cette compétence en ce qui concerne les exigences internes et externes qui découlent des concepts de professionnisme et professionnalité. En outre, dans une formation intégrée, l'apprentissage de la langue revendique une place de choix étant donné qu'elle est une compétence transversale. Nous mettons cela également en lumière. Finalement, dans la recherche de formation d'un maître cultivé comme dans la signification particulière que revêt la notion de langage dans le document ministériel, on met en évidence le caractère distinctif de la langue qui lui confère une place tout aussi distinctive qui pourrait trouver écho dans les nouveaux programmes de formation des maîtres.

Nous sommes conscients des limites de notre interprétation et souhaitons qu'elle puisse s'enrichir, se compléter ou se confronter à d'autres interprétations possibles qui, toutefois, nous le croyons, ne nieraient certes pas le caractère fondamental de cette

compétence et la nécessité pour un futur maître d'acquérir un niveau élevé de maîtrise pour exercer la profession. D'ailleurs, les efforts entrepris actuellement dans les universités pour imposer un examen terminal de français aux nouveaux enseignants confirme cette affirmation. Reste à savoir si la formation préparera bien les étudiants à cet examen. C'est peut-être là que notre interprétation prend tout son sens.

3.1.1 La compétence langagière en relation avec le concept de professionnalisation

Comme nous l'avons démontré dans notre cadre d'analyse, lorsqu'on définit le concept de professionnalisation du point de vue des savoirs à acquérir dans le cadre d'une formation professionnelle, ceux-ci se divisent en deux catégories : il y a les savoirs disciplinaires et les savoirs de carrière. Nous avons d'abord montré que les savoirs disciplinaires correspondent à différents profils de sortie : les langues, la mathématique et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel. Parmi ces disciplines, l'apprentissage de la langue d'enseignement occupe une place considérable dans le curriculum de l'école québécoise, si on tient compte du temps que les enseignants y consacrent au secondaire et de la perception qu'on a de cette discipline au primaire. En effet, dans le document ministériel on précise que «76% (...) du temps d'enseignement est assuré par des personnes qui n'enseignent que cette discipline» (MEQ, 2001, p.168). Pour l'enseignement au primaire, il est dit qu'on requiert de l'enseignant «une solide formation de base dans toutes les disciplines enseignées, mais on insiste sur deux disciplines qu'on juge fondamentales, soit le français et les mathématiques. (id., p.169) On peut ainsi affirmer, qu'à titre de savoir disciplinaire, la compétence langagière se démarque des autres disciplines par son importance dans le curriculum scolaire québécois qui se mesure en temps d'enseignement et d'apprentissage et par le fait qu'elle est reconnue, plus que tout autre, comme fondamentale dans les deux ordres d'enseignement obligatoires.

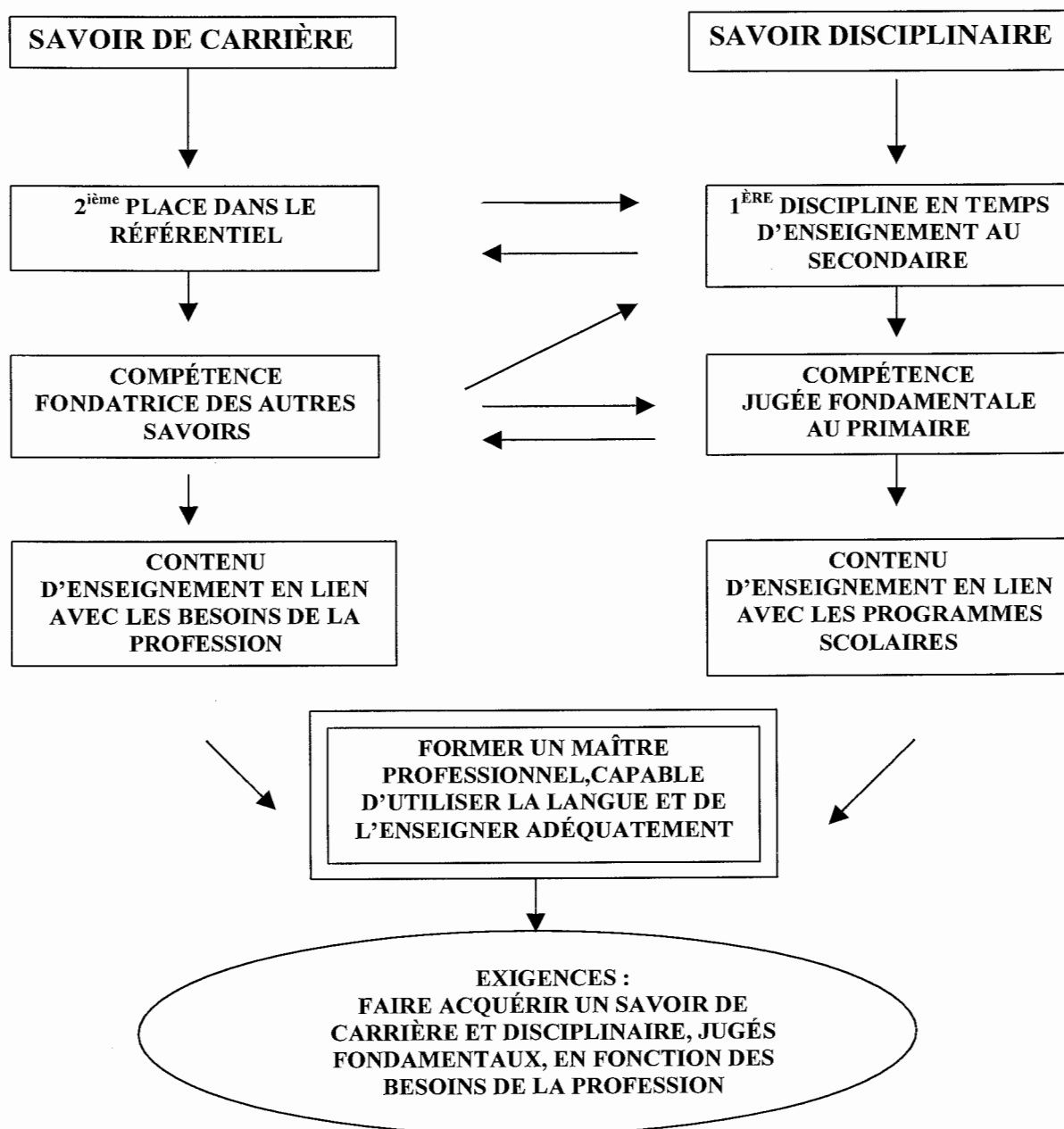
Par ailleurs, un maître professionnel doit acquérir des savoirs de carrières, que nous avons présentés comme autant de gestes professionnels que pose l'enseignant et qui sont répertoriés et schématisés dans un référentiel de douze compétences. De ce point de vue, *la compétence langagière* se démarque là aussi de toutes les autres tant par le rang qu'elle

occupe dans ce référentiel que par sa catégorisation. En effet, les deux premières compétences sont celles relatives à la culture (compétence 1) et à la langue (compétence 2) et sont présentées comme fondatrices, c'est donc dire qu'elles ont un caractère déterminant par rapport aux dix autres. L'une exige de l'enseignant qu'il agisse en véritable *passeur culturel* et l'autre, qu'il sache *communiquer clairement et correctement à l'oral comme à l'écrit* (MEQ, 2001). Malgré le fait que la compétence langagière soit deuxième et que les douze compétences soient présentées comme «interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle» (id., p.57), on ne peut nier la primauté de la compétence langagière, qui lui confère un statut unique et élevé dans la hiérarchie des compétences au même titre que la culture, et plus encore. En effet, la qualité ou la richesse d'un enseignement se fonde d'abord sur la capacité de l'enseignant à lire, à comprendre, à analyser, à juger, à choisir et à transmettre adéquatement des savoirs pertinents, gestes qui mettent au premier plan la langue (voire l'organisation de la pensée) dont la connaissance et la maîtrise rendent possible l'intégration de la dimension culturelle dans la conception de situations d'enseignement-apprentissage. À cet égard, «plusieurs chercheurs ont montré que le niveau et la qualité des connaissances [...] de la discipline influent sur la manière dont les enseignants et les enseignantes présentent leur matière, notamment dans la planification et la sélection des contenus» et comment cette connaissance «peut avoir un effet sur la qualité de ses exemples» (id., p 63).

La compétence langagière (compétence 2), comme la compétence culturelle d'ailleurs (compétence 1), a donc ceci de particulier : elle est à la fois un savoir de carrière dont les contenus sont déterminés par les divers contextes liés à la profession enseignante et un savoir disciplinaire d'importance (au secondaire et au primaire) dont l'apprentissage doit dépasser le contenu des programmes d'enseignement (MEQ, 2001). De plus, dans le référentiel, elle est qualifiée de fondamentale, spécificité qui la distingue des autres savoirs de carrière et qui suggère également qu'elle est une compétence qui s'acquiert ailleurs que dans le cadre d'une formation strictement professionnelle. Nous avons tenté de schématiser cette représentation du sens et la place de la compétence langagière versus les savoirs professionnels à acquérir et d'en préciser les exigences pour la formation (voir figure 3.1).

Figure 3.1

LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE EN RELATION AVEC LES SAVOIRS PROFESSIONNELS



Par ailleurs, le caractère spécifique de la compétence langagière dans la formation d'un enseignant est aussi décelable à travers la définition des concepts sous-jacents à celui de professionnalisation. Sous ce concept, nous l'avons vu, s'articulent deux types de processus : l'un interne, qui renvoie au concept de professionnalité, et l'autre externe, qui renvoie au concept de professionnisme. La professionnalité c'est en quelque sorte la capacité qu'a l'enseignant à faire appel à ses compétences pour agir efficacement et de manière professionnelle dans divers contextes liés à la profession (id., p. 17-18)). Parmi ces agirs professionnels, l'enseignant doit travailler de concert avec ses collègues et partager son expertise dans un contexte autre que la relation professeur-élèves. Or, s'il est une compétence ou un savoir qui se trouve exposé (aux jugements des autres), parce qu'il s'exerce ailleurs que dans la salle de classe et de manière constante, c'est bien la compétence langagière, à l'écrit et encore plus à l'oral. Partager son savoir professionnel, c'est montrer au grand jour, outre sa connaissance théorique de la discipline, ses habiletés à communiquer clairement, structurer ses idées, les nuancer, les organiser de manière cohérente pour être bien compris de tous et de toutes. Mais c'est aussi se poser en «modèle» (id., p.70) auprès de ses collègues, terme utilisé pour définir l'enseignant compétent dans sa langue maternelle.

En ce qui concerne la reconnaissance sociale et légale de la profession, qui renvoie cette fois au concept de professionnisme, celle-ci passe par une valorisation du travail de l'enseignant. C'est à partir de l'accomplissement réussi de gestes professionnels et de la valeur des savoirs transmis aux futurs enseignants, qui déterminent la qualité de formation de l'apprenant, qu'on jauge et juge la profession. Relativement à ces attentes, «élèves, parents, enseignants de toutes les langues, milieux politiques, syndicaux, culturels, du travail et des affaires réclament que l'école assume mieux l'enseignement du français» (Rapport Larose, 2001, p. 37). Ainsi, en matière de compétence langagière, la société n'a cessé de poser ses propres exigences pour les futurs maîtres, nous l'avons démontré dans notre problématique, et celles-ci sont plus élevées que pour toute autre profession et discipline. De plus, la question de l'apprentissage de la langue maternelle est souvent l'objet de débats ou de réformes, ce qui montre l'intérêt particulier qu'on y porte. À titre d'exemples, on a qu'à penser à la réforme du collégial, en 1994, qui a abouti à

l'imposition d'un examen ministériel de français pour sanctionner le diplôme de l'étudiant, et cela pour s'assurer de la bonne qualité de la langue de futurs employés ou universitaires, qui ne seront pas tous, de surcroît, des professionnels de l'enseignement. Aussi, on crée des États généraux sur la situation et l'avenir du français au Québec, lieu où l'on débat de la question de la langue dans les écoles et où l'on pose des exigences claires qui reflètent nos préoccupations sociales (voir extrait du rapport Larose, 2001, App. C). Les parents sont aussi des juges de plus en plus sévères à l'endroit d'un savoir jugé fondamental par l'ensemble de la collectivité. En fait, tous se sentent concernés par la nécessité pour l'enseignant de maîtriser la langue. Ainsi, la reconnaissance sociale et légale de la profession, qui fait partie du projet de professionnalisation, passe nécessairement par la qualité de la formation reçue et cela concerne plus particulièrement la qualité de la langue d'enseignement qui, selon les attentes exprimées, doit être exemplaire (fig. 3.2).

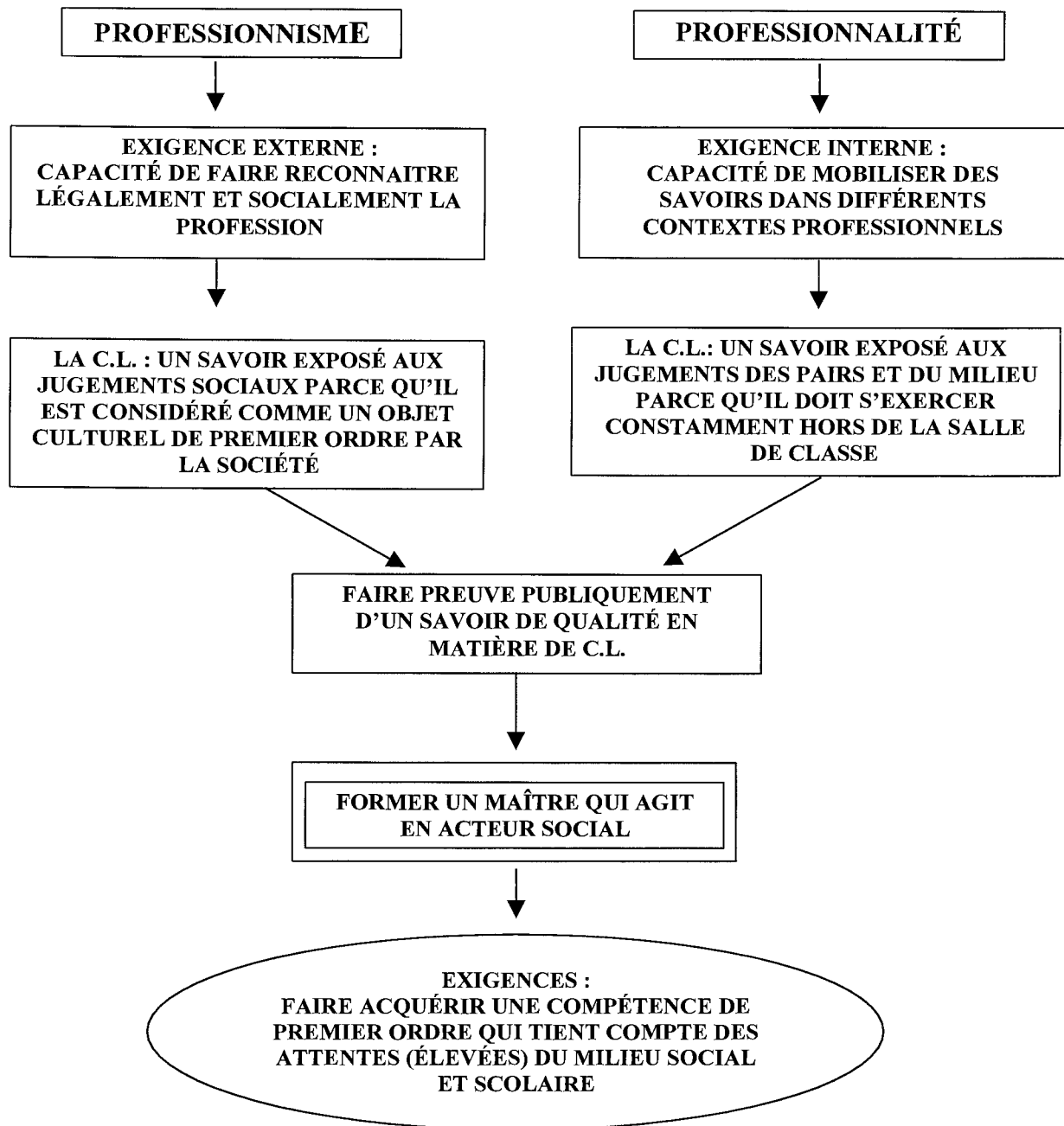
3.1.2 La compétence langagière dans une formation intégrée

En outre, on peut s'interroger sur la place et le sens de la compétence langagière dans une perspective de formation que l'on souhaite «mieux intégrée». En fait, dans ce type de formation, où l'on cherche à créer des liens entre les contenus (théoriques et pratiques) et entre la formation pratique et les conditions réelles d'exercice de la profession (MEQ, 2001), la compétence langagière requiert un espace qui lui est propre et qui, dans un tel contexte, demande que soit prise en considération sa nature transversale (ou son caractère intégrateur) dans l'élaboration du nouveau curriculum de la formation à l'enseignement.

Dans la redéfinition récente des programmes, nous serions bien tentée d'observer la place accordée à cette compétence sous l'angle de la quantité de temps attribué à ce contenu d'enseignement afin de voir s'il reçoit un «statut spécial», comme le précise Bernstein que nous avons cité dans notre cadre d'analyse. Nous pourrions, par exemple, observer le temps consacré au développement de la compétence langagière et qui peut se mesurer en terme de moyens mis à la disposition des étudiants : que ce soit le nombre de cours et la nature de ceux-ci (obligatoire ou facultative), le nombre de crédits consacré à

Figure 3.2

LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE EN RELATION AVEC LES CONCEPTS DE PROFESSIONNISME ET PROFESSIONNALITÉ



cette compétence à l'intérieur du nouveau programme, les tests diagnostiques, les évaluations (sont-elles constantes et suffisantes pour stabiliser cette compétence?), les moyens d'encadrement, qui permettent la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation (compétence 11), la politique linguistique, la structure du programme, etc. Cela nous permettrait sans doute de conclure si oui ou non, dans ce curriculum, cette compétence reçoit une «attention spéciale» (comme il est exprimé dans la lettre d'introduction du Ministre, MEQ, 2001) qui faciliterait la réussite du futur enseignant et lui permettrait, le cas échéant, d'atteindre un niveau élevé de compétence. C'est du moins ce que nous croyons et c'est aussi les exigences que semble imposer la professionnalisation de l'enseignement selon notre lecture interprétative de la compétence langagière, compte tenu de la place qu'elle occupe dans le curriculum de l'école québécoise et du fait qu'elle est une compétence fondamentale pour entreprendre et réussir une formation universitaire et professionnelle.

Aussi, nous pourrions observer les frontières qui séparent les contenus d'enseignement relatifs à cette discipline - ou les unissent autour d'une idée fondatrice, la professionnalisation, comme le suggère également Bernstein. Mais la question à se poser est la suivante : un contenu d'enseignement, en l'occurrence la langue maternelle, peut-il recevoir un «statut spécial» sans discriminer les autres savoirs à acquérir, qui sont nombreux et jugés, par ceux qui les enseignent, tout aussi importants? Dans la perspective d'une formation mieux intégrée, on peut aussi se demander comment ce contenu peut-il franchir les frontières d'un cours ou sortir de son isolement pour entrer dans une relation ouverte (Bernstein cité dans Forquin, 1997) et s'intégrer à d'autres savoirs? À notre avis, c'est la nature ou le caractère transversal de la compétence langagière qui permet de répondre à ces deux questions ou de concilier cette double exigence. Dans ses commentaires à propos des compétences transversales, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) dit ceci : «Dans le cadre de la formation à l'enseignement (...), l'acquisition des savoirs occupe une place importante; de même, la formation à l'enseignement peut exploiter davantage les compétences d'ordre intellectuel et méthodologique, d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication» (Avis

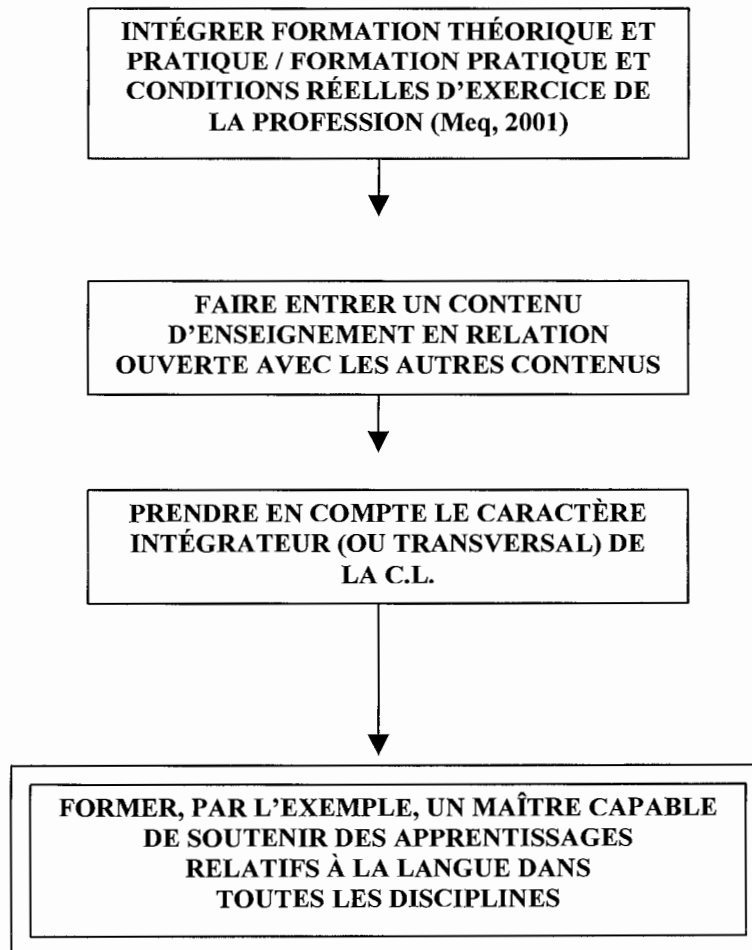
du COFPE, 1999, p. 24). Le Comité propose ainsi d'aller plus loin dans l'exploitation des compétences transversales, parmi lesquelles il y a les compétences communicatives qui deviennent l'outil privilégié d'intégration des autres savoirs. Lire, écrire des textes, les résumer, organiser ses idées, argumenter, c'est opérationnaliser des savoirs et savoir-faire spécifiques, liés à la compétence langagière, tout en intégrant à travers ces productions des savoirs autres, qu'ils soient pédagogiques, didactiques ou disciplinaires, c'est-à-dire des savoirs théoriques et pratiques. En effet, les composantes langagières, quelles qu'elles soient, linguistique, discursive, situationnelle, informative (nous les avons définies au chapitre 1), sont à l'œuvre, à l'oral comme à l'écrit, à des degrés divers dans toutes situations de communication peu importe le contexte (scolaire ou non) dans lequel elles se déroulent. Pour cette raison, la langue peut constituer un enseignement totalement intégré à l'intérieur d'une matière autre que le français. Il s'agit de provoquer des situations de communication variées (évaluées de manière constante et cohérente dans un contexte formatif), en lien avec la profession, où la langue devient véritablement un *objet de culture, un rapport à la culture et une clé d'accès aux grands domaines des connaissances* (MEQ, 2001, p. 69). C'est peut-être ce que sous-entend le COFPE par l'expression «formation consistante», dans la citation suivante, qui rappelle l'importance culturelle et éducative de la langue, laquelle concerne tous les professionnels de l'enseignement:

La langue devient une compétence transversale dont tout le personnel enseignant devra se préoccuper. Peu importe la discipline enseignée, il sera donc demandé à chacune des enseignantes et à chacun des enseignants de soutenir les apprentissages relatifs à la langue. Cela présuppose une formation consistante pour l'ensemble du personnel enseignant.» (Avis du COFPE, 1999, p. 21).

Tenir compte du caractère transversal de la compétence langagière, c'est faire en sorte que les contenus relatifs à l'apprentissage de la langue maternelle entrent dans une *relation ouverte* avec les autres contenus tout en étant déterminés par les besoins de la profession, ce que Bernstein appelle être subordonnés à une idée. Puisque la langue n'a pas de frontières - on en fait usage dans tous les cours et tous les contextes- elle peut donc satisfaire, par elle-même et pour elle-même, cette recherche d'un équilibre entre la

Figure 3.3

LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DANS UNE FORMATION INTÉGRÉE



EXIGENCES :

- 1. CRÉER, DANS TOUS LES COURS, DES SITUATIONS DE COMMUNICATIONS VARIÉES À L'ORAL COMME À L'ÉCRIT EN LIEN AVEC LA PROFESSION;**
- 2. ÉVALUER RIGOREUSEMENT ET EN TOUT TEMPS CES SITUATIONS**
- 3. ENCADRER LES APPRENANTS EN DIFFICULTÉ**

formation théorique et pratique et entre la formation pratique et les conditions réelles d'exercice de la profession (voir fig. 3.3).

Toutefois, dans un curriculum *ouvert*, si on a le souci davantage de concilier des exigences divergentes, cela ne se fait pas sans heurt (Bernstein (1975) cité par Forquin, 1997) lorsqu'on tient compte des cinq conditions que nous avons présentées dans notre cadre d'analyse. Celles-ci exigent qu'on s'entende sur l'idée intégratrice (ici, il s'agirait de définir clairement ce que veut dire être compétent en français dans une optique de professionnalisation de l'enseignement), qu'on rende cette idée explicite dans le curriculum, qu'on établisse un lien cohérent avec les contenus d'enseignement et qu'on formule clairement des critères d'évaluation appliqués rigoureusement et de manière constante. Mais pour que cela se réalise, il faut ajouter une condition que nous présentons comme préalable à toutes les autres :

Il doit y avoir un certain consensus sur le caractère fondamental de la compétence langagière, par conséquent sur l'idée d'accorder à cette «discipline» et cet «objet de culture» une place privilégiée dans la formation à l'enseignement, sans toutefois nuire à l'acquisition des autres objets de savoir (voir fig. 3.4).

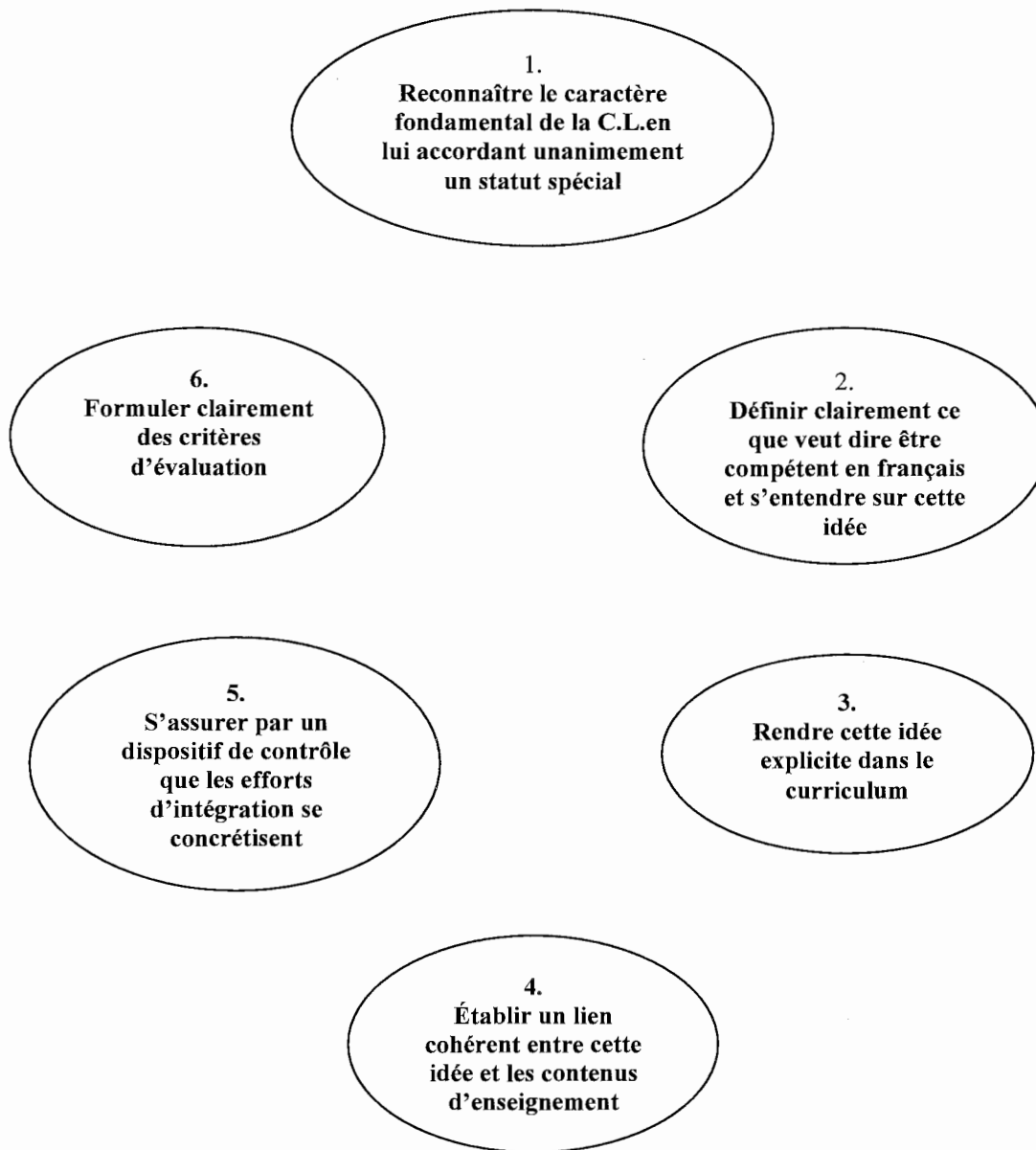
Parce qu'elle est un savoir intégrateur et que, de ce fait, elle répond au besoin d'une formation mieux intégrée, la compétence langagière peut occuper une place de choix dans la formation. C'est une compétence, comme celle relative à la culture, qui *traverse* tout le référentiel et toutes les disciplines. Cette dimension intégratrice, ainsi reconnue, devrait se refléter dans la formation donnée et la valorisation que l'on fait de l'apprentissage de la langue maternelle tant dans le discours des formateurs et dans leurs pratiques que dans l'ensemble du programme.

3.1.3 La compétence langagière en relation avec le concept d'approche culturelle de l'enseignement

Cette place que semble revendiquer la compétence langagière, à la fois à cause de son caractère fondamental et intégrateur, se trouve doublement réitérée, lorsqu'on aborde

Figure 3.4

**UNE FORMATION INTÉGRÉE AU SERVICE
DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE :
SIX CONDITIONS À RESPECTER**



la dimension culturelle de l'enseignement, l'autre volet du projet de professionnalisation de l'enseignement. Nous disons *doublement* parce que le rôle attendu d'un maître cultivé, au plan langagier, exige de celui-ci qu'il se distingue des autres professions et parce qu'on prête à la langue une signification particulière qui en fait l'objet premier de la culture.

C'est donc en explicitant le concept de *culture*, de *maître cultivé* et en définissant la notion de *langue*, dans notre cadre d'analyse, que nous faisons ressortir ici ces particularités qui différencie la compétence langagière de toutes les autres et de tout autre objet de culture comme, par exemple, la mathématique, qui est pourtant une constituante majeure de la formation.

Ainsi, nous avons pu constater qu'un maître cultivé est à la fois détenteur de savoirs pédagogiques et disciplinaires propres à la culture seconde et désirée et que celui-ci, dans une visée culturelle de l'enseignement, doit se différencier des autres professionnels autant par sa connaissance de la matière, comme objet de culture (savoirs disciplinaires, que nous avons aussi appelé savoirs savants), que par la connaissance pédagogique de cette matière. (MEQ, 2001, p.40).

Mais se distinguer des autres professions en matière de connaissances pédagogiques est certes plus aisé qu'en matière de connaissances disciplinaires parce que, dans le domaine de la pédagogie, le nouvel enseignant est maître de ses savoirs qu'il a acquis dans le cadre d'une formation de quatre années. En ce sens, il se *différencie* des autres professionnels. Mais que peut-on dire des connaissances disciplinaires, particulièrement quand cette discipline est enseignée, à tous et à toutes, depuis le primaire et constitue l'objet premier de la culture? Nous faisons bien sûr allusion à la langue maternelle et à un niveau de performance à atteindre. À cet égard, le nouvel enseignant pourrait y trouver quelque inconvénient à se comparer à d'autres professionnels si on tient compte de son niveau de compétence langagière au moment même où il entre à l'université. En effet, en 1995, les résultats de l'épreuve ministérielle du collégial obtenus par les étudiants admis à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal montrent que

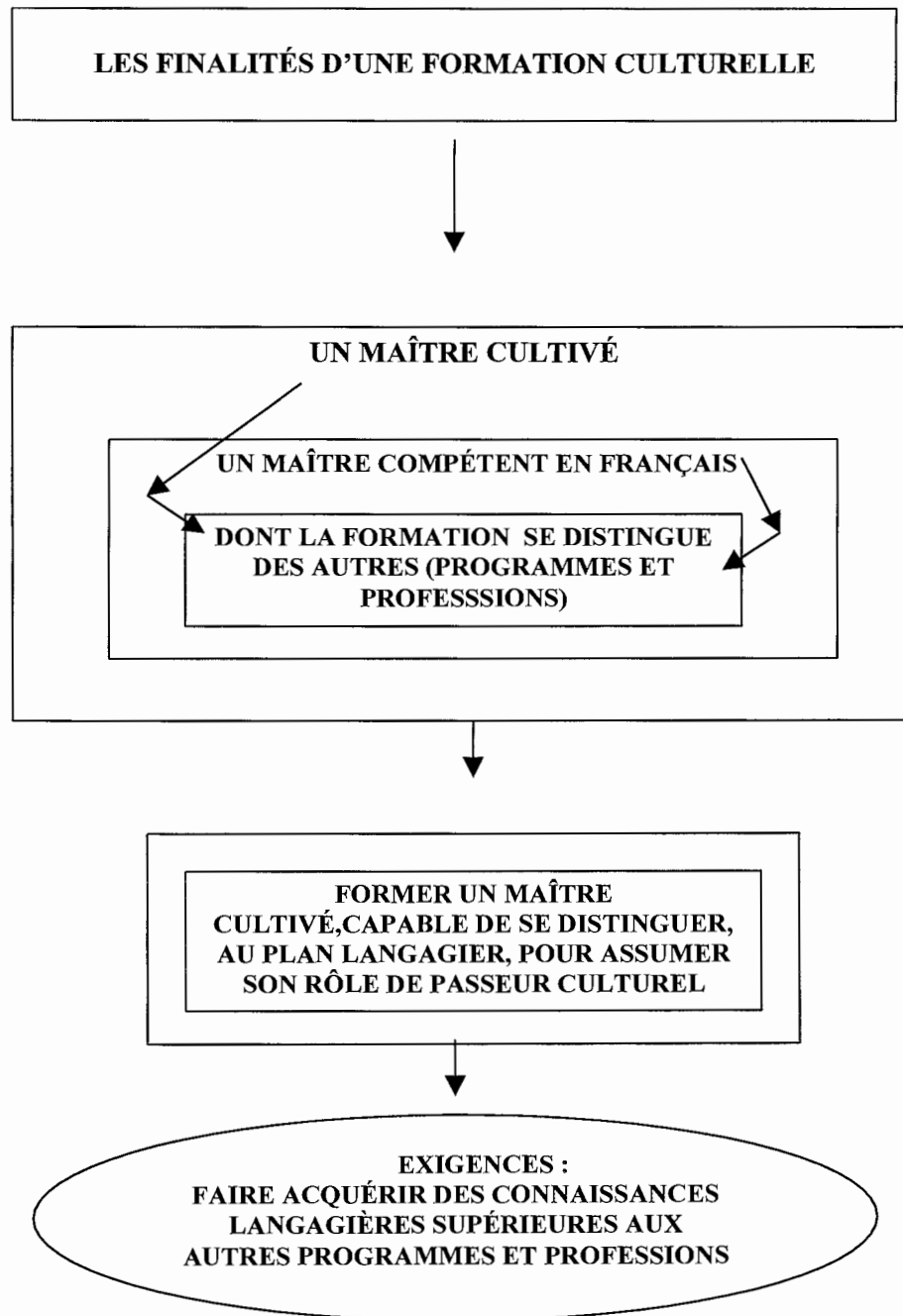
ceux-ci ont réussi l'examen avec une moyenne de 63%, légèrement en-dessous de la moyenne obtenue par ceux admis dans d'autres disciplines (66%). Par ailleurs, les résultats de ceux qui se dirigent vers une profession en optométrie et en médecine vétérinaire, dont la moyenne respective est de 90% et 97%, sont nettement supérieurs (Zone libre, 1995). Cela dit, il n'est donc pas étonnant que l'on reprenne textuellement les mêmes visées que celles qui déterminent la formation d'un maître cultivé (comme si l'une était enchassée dans l'autre), lorsqu'on veut déterminer les visées de formation d'un maître finissant en matière de compétence langagière: «La compétence linguistique de l'enseignante ou de l'enseignant [...] doit dépasser celle qui est communément partagée par tous les citoyens et comporter des usages précis qui la distinguent de celle des autres professions» (id., p.70). À moins que ces «autres professions» soient clairement identifiées dans le document ministériel, ce qui n'est pas le cas, cette affirmation dit, en d'autres termes, qu'un enseignant doit avoir une maîtrise de la langue, ou en faire un usage, qui le différencie du commun des mortels et de n'importe quel autre professionnel, ce qui inclut le médecin ou l'optométriste. C'est d'ailleurs ce qui justifie, ci-haut, notre comparaison avec des professions dont les programmes d'étude sont plus contingentés et les admissions soumises à des exigences plus sévères. Mais qu'importe, le futur médecin n'a pas à enseigner la langue, il n'a qu'à la parler.

Une telle interprétation suppose que, dans les dispositifs à mettre en œuvre pour former des maîtres cultivés au plan langagier, on tienne compte de cette distinction qui pose ses propres exigences (à l'entrée comme à la sortie du programme) du fait qu'elle s'applique de manière explicite à une compétence spécifique, alors que la visée culturelle de la formation vise généralement toutes les disciplines, sans pour autant en nommer une en particulier (voir fig. 3.5).

Ce trait distinctif, qui se trouve réaffirmé lorsqu'il s'agit de définir le niveau de compétence langagière de l'enseignant finissant, ressort également dans la signification particulière de la langue, nous obligeant à reconnaître la valeur unique de celle-ci et à lui accorder une place tout aussi unique dans la formation. En effet, dans le document ministériel, on définit la langue comme *objet de culture et rapport à la culture* (id., p.69),

Figure 3.5

**LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE EN RELATION AVEC L'APPROCHE
CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT**



objet de culture et d'enseignement, comme la mathématique ou toute autre discipline, mais aussi et surtout *rapport à la culture*, c'est-à-dire *rapport* au monde, à soi et à autrui. C'est ce qui la distingue des autres disciplines. Une compétence qui repose sur une telle conception du langage - à laquelle le document ministériel ajoute les précisions suivantes pour comprendre le sens du mot *rapport* : «outil majeur d'initiation culturelle» et «clé d'accès aux grands domaines de connaissances» (ibid.) - fait de cet outil l'objet premier de la culture ou la condition première de l'existence de cette culture. Si «l'esprit ne peut fonctionner, ni exister, en l'absence d'une culture» (Inchauspé cité dans Audet et Saint-Pierre, 1997, p. 108), la culture ne peut exister en l'absence du langage, et l'esprit cultivé ne peut exister en l'absence d'une maîtrise de la langue.

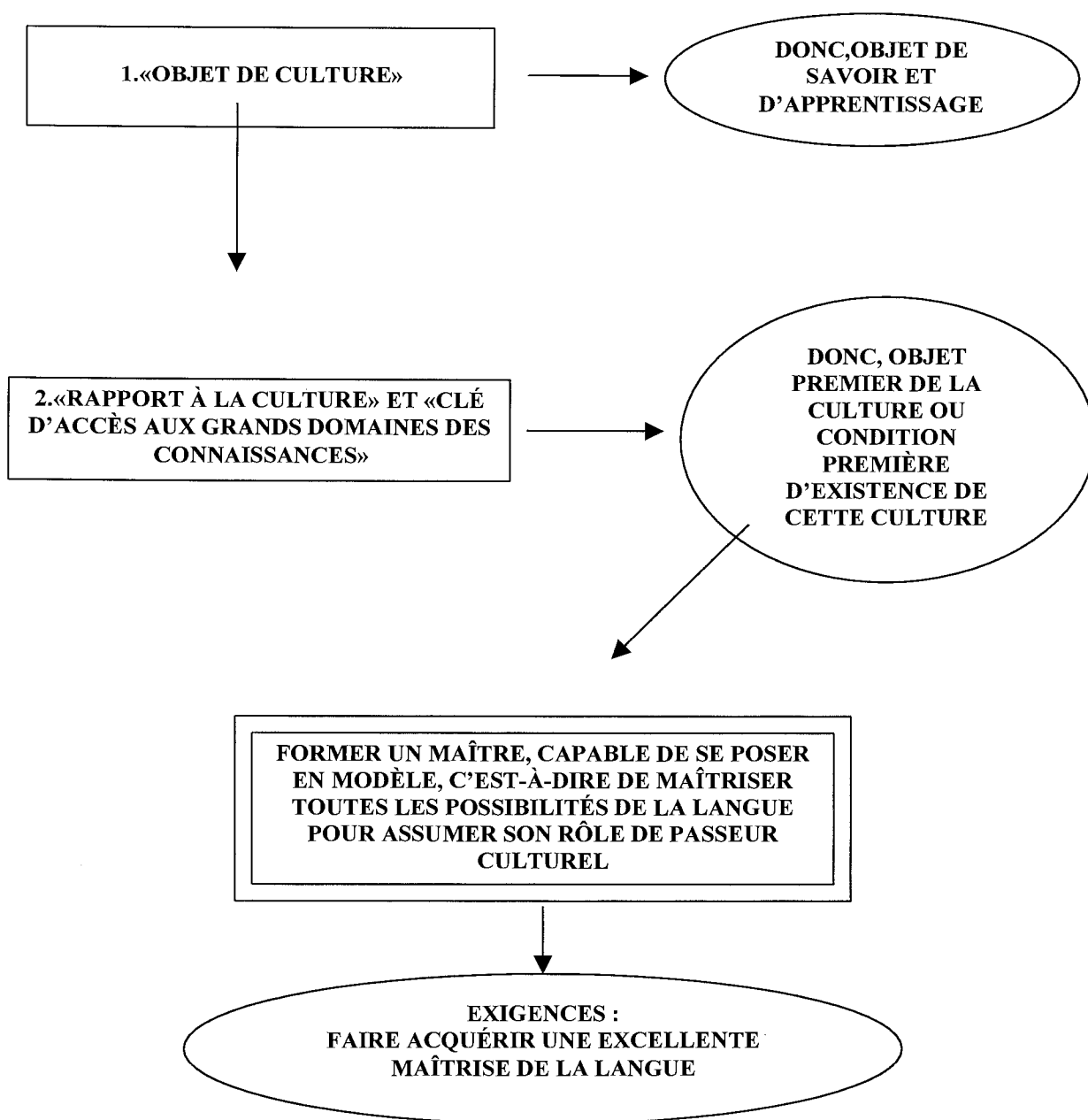
Cette maîtrise de la langue est donc nécessaire pour entrer en relation avec le monde, avec soi et avec l'autre et occuper tout l'espace des savoirs culturels disponibles. En d'autres termes, le langage est un médiateur de premier ordre entre l'individu et les produits de la culture (dont les élèves font également partie) (voir fig. 3.6).

En somme, cette marque distinctive que l'on retrouve autant dans la finalité de la formation d'un maître cultivé au plan langagier que dans le sens particulier que l'on donne à la langue (qui est rapport à la culture, donc objet premier de la culture) est aussi présente dans le référentiel de compétences par le rang qu'occupe cette compétence relative à la langue (c'est la deuxième) qui se trouve justifié par le fait qu'elle est un savoir fondateur. C'est un aspect que nous avons déjà abordé.

Bref, tout ceci nous ramène à un dénominateur commun: la langue est la seule clé d'accès à tous les autres savoirs et comme une boîte de pandore, lorsqu'on réussit à en percer le mystère, c'est-à-dire lorsqu'on la maîtrise suffisamment (selon les visées d'une formation culturelle), elle ouvre sur des possibilités infinies dans lesquelles peut puiser l'enseignant - en autant qu'on lui en donne les moyens - pour assumer véritablement son rôle de *passeur culturel*. Si l'on veut que le futur maître puisse faire franchir les obstacles à des élèves qui éprouvent des difficultés particulières en français et si on veut qu'il puisse

Figure 3.6

**DÉFINITION DE LA LANGUE DANS LE PROJET DE PROFESSIONNALISATION
DU MEQ (2001)**



donner à tous et à toutes le goût de la langue, le goût des œuvres du passé et de la culture- les rives inconnues dont parle Zakhartchouk- il faut le faire entrer dans la profession avec une formation langagière qui le rend apte à s'acquitter d'une telle tâche. Et cela est encore plus valable pour ceux et celles qui choisissent la langue maternelle comme discipline d'enseignement.

3.2 Les implications relatives à une interprétation du sens et de la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation de l'enseignement

Cette lecture interprétative du sens et de la place de la compétence langagière dans la nouvelle formation à l'enseignement a des implications pour la formation, ce qui nous amène à tirer des conclusions que nous faisons suivre et présentons, à titre indicatif, sous forme de recommandations. Celles-ci découlent des liens que nous avons pu établir entre ce que propose le MEQ dans son projet de professionnalisation, c'est-à-dire entre les concepts, qui servent de fondement à ce projet, et une compétence particulière qui se profile dans le discours ministériel et que nous avons tenté de rendre signifiant. Ces liens que nous avons pu établir nous permettent d'affirmer que, par son caractère unique et fondamental, la langue d'enseignement est un savoir qui mérite une attention spéciale qui peut se concrétiser à la condition qu'on lui accorde un statut spécial dans la formation initiale des maîtres. Les recommandations que nous faisons au point suivant, qu'on doit lire comme les implications relatives à notre interprétation, peuvent être comprises comme autant de moyens de satisfaire cette condition.

3.2.1 Les implications liées à la professionnalisation de l'enseignement

Suite à la définition du concept de professionnalisation en relation avec notre interprétation, certaines questions s'imposent : le fait que la compétence langagière se situe dans la jonction de deux types de savoirs (de carrière et disciplinaire), le fait qu'elle est un objet d'apprentissage de premier ordre dans le curriculum scolaire, et ce, depuis le primaire, le fait que la langue est l'outil privilégié d'échange entre les pairs, ne pouvant, par conséquent, échapper à leurs jugements et le fait que la société pose des exigences

claires relativement à la maîtrise de la langue, tout ceci doit-il infléchir les actions dans la construction du nouveau programme de formation à l'enseignement et par rapport à la possible détermination d'un niveau de compétence langagière à atteindre au terme de la formation initiale?

À notre avis, la réponse est affirmative. Si la compétence langagière est un savoir de carrière, on doit se préoccuper de le faire acquérir et progresser en fonction d'exigences professionnelles en tenant compte de son caractère fondamental et des exigences internes et externes exprimées par le milieu de travail et la société et si elle est, en même temps, un savoir disciplinaire, on doit avoir le même souci en tenant compte de la place qu'il occupe dans l'école québécoise.

Si communiquer est un acte à la fois naturel et culturel, il peut devenir un geste professionnel à la seule condition que l'on pose des exigences claires. Celles-ci impliquent nécessairement la détermination d'un contenu d'enseignement, qui, lui, doit être défini à partir d'une vision claire des compétences langagières à faire acquérir et d'un niveau à atteindre pour un professionnel de l'enseignement. À cet égard, le document ministériel, dans la définition des compétences, précise que «le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession» (MEQ, 2001, p. 57). Cela vaut certainement pour les savoirs de carrière qui s'acquièrent dans le cadre stricte d'une formation professionnelle, (compétences 3 à 12) mais ne vaut surtout pas pour des savoirs que l'étudiant est sensé maîtriser, à un certain degré, au moment même où il entreprend sa formation. À ce propos, Ouellon, distinguait *savoir disciplinaire* et *savoir de carrière*, précisant que le premier doit être maîtrisé à la fin du baccalauréat alors que le second est perfectible (voir Entretien, 2001, App. A). Il va sans dire que la langue aussi est perfectible, contrairement à ce qu'affirme notre interlocuteur, mais si on veut que ce savoir soit *maîtrisé* au sortir de la formation, cela revient à dire qu'il faille déterminer une limite claire afin de mieux circonscrire les conditions de formation en matière de langue, qui permettraient à tout étudiant d'acquérir, pendant une période de quatre ans, un niveau de maîtrise suffisant pour entrer dans la profession. Et en amont, ne l'oublions pas, cela oblige à définir également des conditions d'entrée dans le

programme. Par son affirmation, on comprend que Ouellon situe la compétence langagière dans la catégorie des savoirs disciplinaires et que la profession n'est pas un lieu de perfectionnement du français, contrairement aux savoirs de carrière, qu'il dit perfectibles parce qu'il considère sans doute que ces savoirs ont été acquis dans le cadre d'une formation de quatre années qui constitue, en quelque sorte, une forme d'initiation qualitative à la profession qui se poursuit dans la pratique. Donc, étant donné que les futurs enseignants entrent à l'université avec une connaissance relative de la langue, celle-ci devrait être évaluée en vue de déterminer les caractéristiques individuelles de chacun en matière de compétences acquises, (examen d'entrée) afin de tracer le chemin qui reste à parcourir en fonction d'exigences plus élevées par rapport aux autres programmes ou professions. Cela suppose aussi que ces exigences soient plus élevées lors de l'admission dans un programme de formation à l'enseignement et qu'elles dépassent celles de l'examen ministériel de français du collégial pour répondre à des besoins proprement universitaires et professionnels.

En formation initiale des maîtres, la nécessité de déterminer un niveau de compétence élevé en français ou en langue maternelle se trouve réaffirmée par le fait que la compétence langagière est jugée *fondamentale*, tant par la place qu'elle occupe dans le référentiel (elle constitue le fondement des autres savoirs de carrière), par le temps d'enseignement qu'on y consacre au secondaire, en tant que discipline à enseigner, et par la discrimination positive qu'on fait de cette discipline, au primaire, pour la distinguer de toutes les autres (exception faite de la mathématique). Pour ces raisons, cela demande qu'on redouble d'efforts et d'attention dans le développement et la construction de cette compétence professionnelle. Cette attention doit être soutenue et prendre appui, nous l'avons dit, sur un contenu d'enseignement de la langue qui soit bien circonscrit afin qu'on puisse fixer notre regard sur les mêmes aspects, ce qui laisserait entrevoir aux étudiants les finalités de la formation. Maîtriser le français peut prendre des significations très différentes selon qu'on se concentre sur certains aspects plutôt que sur d'autres et, par conséquent, influencer le choix des outils et critères d'évaluation (Moffet et Demalsy, 1994). D'où l'importance, dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, de

se concerter ou, à tout le moins, de se consulter; c'est l'esprit de la nouvelle formation que l'on veut plus cohérente et mieux intégrée.

3.2.1.1 Les implications liées à une formation mieux intégrée

Par ailleurs, dans le contexte d'une formation intégrée, cette visée de convergence de points de vue entre partenaires de l'éducation (commissions scolaires et autres) et entre universitaires (toutes institutions confondues), autour d'une idée intégratrice, la professionnalisation, doit être mise au service de la formation langagière. Il s'agirait d'appliquer, à une seule compétence, les cinq conditions de Bernstein (voir section 1.6.2.1), qui constitue en soi une démarche de consultation et de concertation, en tenant compte du préalable que nous avons posé à ces conditions : reconnaître unanimement le caractère fondamental de la compétence langagière dans la formation d'un maître professionnel et accepter de lui accorder un statut spécial (voir fig. 3.4). Plus encore, nous dirions que c'est autour de cette compétence particulière qu'un consensus doit poindre ou s'affirmer, principalement du fait que les étudiants entrent dans le programme avec un niveau de compétence différent, acquis ailleurs qu'à l'université, que tout nouvel enseignant doit réussir une épreuve de français pour entrer dans la profession et que la question d'un examen final, qu'il soit national ou local, devient de plus en plus présente dans le discours officiel (CAPFE, États généraux sur la situation et l'avenir du français au Québec,) et dans les universités qui, à cet égard, font la page de l'actualité. Cette situation laisse donc présager la nécessité de faire converger nos efforts dans la définition même des compétences langagières à faire acquérir et dans la détermination d'un niveau de performance à atteindre au début et à la fin de la formation, et ce, afin de répondre aux exigences d'une professionnalisation de l'enseignement qui vise le développement de compétences uniques (en langue maternelle) pour l'exercice d'une profession unique.

3.2.2 Les implications liées à l'approche culturelle de l'enseignement

En ce qui concerne la formation culturelle de l'enseignement, où à son terme le maître professionnel se doit d'être aussi un maître cultivé, celle-ci doit viser le développement de compétences pédagogiques et l'approfondissement des connaissances

disciplinaires, (lesquelles doivent dépasser le contenu des programmes d'enseignement en pertinence, en profondeur et en étendue) et, par ces savoirs, elle doit distinguer la profession. Mais cette exigence est encore plus valable lorsqu'il s'agit de former un maître compétent dans l'enseignement de la langue maternelle parce que dans ce domaine spécifique celui-ci doit être un «modèle» pour les jeunes, doit se démarquer du citoyen ordinaire, à tout le moins, c'est ce qu'on affirme explicitement dans le document ministériel, et doit maîtriser parfaitement ce qui constitue l'objet premier de la culture, seul véhicule lui permettant d'accéder à d'autres objets de savoir et d'intégrer la dimension culturelle dans son enseignement.

Dans la formation du maître cultivé, il faut donc tenir compte de cette spécificité de la langue. Le fait qu'elle soit *objet de culture* demande à ce qu'on précise le type de savoirs à faire acquérir à l'étudiant et qu'on garde à l'esprit que c'est de ce type de savoirs que dépend la qualité de son *rapport à la culture*, c'est-à-dire son habileté à utiliser la langue pour entrer en relation avec l'autre et avec les produits de la culture et ainsi «avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail des possibilités de communication» (Ouellon et Dolbec, cité dans le MEQ, p. 70).

En outre, si on veut tenir compte de la qualité de ce rapport, il faut aussi déterminer un seuil de réussite de sorte que le maître puisse s'approprier et maîtriser tous les savoirs relatifs à cette compétence et à la finalité recherchée, c'est-à-dire qu'il sache communiquer clairement à l'oral et à l'écrit, jouer son rôle de modèle et de référence pour les jeunes, opérer le passage entre langue parlée standard et langue écrite standard, corriger ses élèves, agir en héritier, critique et interprète de la culture et surpasser ses pairs, étudiants des autres programmes et travailleurs des autres professions (MEQ, 2001).

À partir du moment où agir en professionnel veut dire être «héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de cultures» (id., p. 59), un postulat s'impose : c'est par une excellente connaissance de sa langue maternelle et la détermination d'un niveau de maîtrise distinctif, qui permet d'accéder à la formation et à la profession (lieux d'entrée

dans les *grands domaines de connaissances*), que cette compétence peut véritablement se réaliser.

Toutefois, pour aller dans ce sens et faire atteindre aux nouveaux maîtres un niveau de compétence distinctif et suffisamment élevé au plan langagier, un pas doit être fait et les moyens doivent suivre les intentions formulées dans le cahier de charge du MEQ. Lorsqu'on regarde certains résultats de l'épreuve ministérielle de français du collégial, où il est possible de comparer les performances en français des étudiants qui s'inscrivent en éducation avec celles des étudiants de d'autres programmes (voir sect. 3.1.3); ce regard ouvre un espace de réflexion sur la place à accorder à la compétence langagière dans la nouvelle formation à l'enseignement. Sous réserve de ce que nous avons dit sur la valeur des résultats de cette épreuve, ce qu'ils nous révèlent, c'est que certains programmes en éducation accueillent des étudiants qui sont plus faibles en français que la moyenne, alors que les attentes sont élevées et demandent à ce qu'on dépasse cette moyenne; ceci est un argument de plus en faveur d'une vigilance à l'égard des moyens à mettre en œuvre pour sélectionner la clientèle, pour reconnaître les différents niveaux de compétence, et faire atteindre, à tous sans exception, les objectifs langagiers dignes de la profession enseignante.

Tout compte fait, pour résumer l'essentiel des différents aspects qui retiennent notre attention, disons ceci : du point de vue de notre interprétation, l'élaboration du nouveau curriculum de la formation à l'enseignement devrait tenir compte du caractère fondamental (au sens de fondement ou de savoir fondateur) de la compétence langagière, ce qui oblige à déterminer la nature des connaissances linguistiques des étudiants lors de leur admission dans le programme et à fixer un seuil d'entrée qui dépasse les exigences du collégial ou celles qui sont communément acceptées par les universités pour admettre tous les étudiants y compris ceux qui ont passé par une filière autre que le collège. Ce seuil d'entrée doit aussi tenir compte des exigences (déterminées par le corps professoral et tous les intervenants concernés) et des attentes élevées liées à la profession. Il faut aussi prendre en considération le fait que la langue est un savoir perfectible et une compétence professionnelle à acquérir dans le cadre d'une formation de quatre années, ce qui suppose que l'on mette à la disposition des étudiants, forts et faibles, des moyens de développer et

de construire leurs apprentissages tout au long de cette formation afin d'atteindre ce niveau élevé de maîtrise (dont on doit avoir une commune représentation) qui distingue la profession de toutes les autres. Un de ces moyens est de tenir compte également du caractère intégrateur ou de la nature transversale de la compétence langagière, qui suppose un usage de la langue écrite et orale, dans tous les cours, et un souci d'évaluation cohérente dans une visée de professionnalisation et de développement d'une compétence unique.

Aussi, la cohérence dans l'évaluation exige qu'on définisse conjointement des critères précis, choisis en fonction des besoins de la formation et de la profession. Ce sont ces critères qui mettent en lumière les objets de savoir que l'on compte développer dans un cadre de formation professionnelle et qui donnent un aperçu de ce qu'on entend par maîtrise de la compétence langagière.

Finalement, c'est par la prise en compte de tous ces aspects - et d'autres que les limites de notre interprétation ne révèlent sans doute pas – qu'une attention et qu'un statut spécial peuvent être accordés à la compétence langagière, et qu'il est possible –peut-être- d'atteindre la visée culturelle de la formation qui cherche à faire du maître, une personne cultivée qui surpasse toutes les autres au plan langagier.

Selon notre interprétation, nous résumons les actions à entreprendre ainsi que les conditions de réalisation de ces actions (tabl. 3.1), compte tenu des implications ou exigences pour la formation (fig. 3.1 à 3.6 (reprises au tabl. 3.2)) qu'impose le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement en ce qui concerne l'apprentissage de la langue. À chacune de ces implications sont associées des actions concrètes (tabl. 3.2).

3.2.3 Les implications liées à une définition opérationnelle et plus consensuelle de la compétence langagière

À partir du moment où l'on s'entend sur une définition claire et opérationnelle de la compétence langagière, cela oblige à se tourner vers des activités d'apprentissage et des formes d'évaluation qui tiennent compte de cette définition. Si on observe les différentes

Tableau 3.1
Les actions à entreprendre en relation avec les conditions de réalisation

ACTIONS	Conditions de réalisation
1.Définir les besoins de la profession	S'entendre sur des besoins uniques à l'oral comme à l'écrit
2.Déterminer un niveau de compétence distinctif	Connaître les objectifs langagiers de tous les programmes universitaires
3.Déterminer un niveau de compétence élevé	S'entendre sur un seuil de réussite plus élevé que le plus exigeant des programmes universitaires
4.Déterminer des conditions d'entrée	Connaître les exigences terminales du collégial et les c.l. qui y sont évaluées et les conditions d'entrée des autres programmes
5.Définir les compétences langagières à faire acquérir	S'entendre sur une définition opérationnelle
6.Etablir une grille d'évaluation selon des critères et une pondération uniformes	S'entendre sur ces critères (déf. opérationnelle) et sur cette pondération
7.Déterminer une politique d'encadrement	S'entendre sur une politique qui doit permettre une prise en charge continue de la formation langagière par les enseignants et par l'étudiant lui-même
8.Evaluer les compétences langagières des finissants	S'entendre sur le type de compétences à évaluer et sur un seuil de réussite
9.Evaluer la langue dans tous les cours selon les objectifs du programme et de la profession, selon une grille commune	Se concerter pour faire de la langue l'outil privilégié d'intégration des savoirs

Tableau 3.2
Les implications pour la formation en relation avec les actions à entreprendre

IMPLICATIONS	ACTIONS
Faire acquérir un savoir de carrière et disciplinaire fondamental en fonction des besoins de la profession	1-2-3-4- 5
Faire acquérir une C.L. qui tient compte des attentes du milieu social et scolaire	3-4- 5 -8
Créer des situations de communications variées, les évaluer et encadrer les étudiants en difficulté.	1- 5 -6-7-9
Faire acquérir une C.L. supérieure aux autres programmes et professions	1-2-3-4- 5 -6-7-8-9
Faire acquérir une excellente maîtrise de la langue	1-2-3-4- 5 -6-7-8-9

Notez qu'une des actions qui revient constamment est de définir les compétences langagières à faire acquérir (5); c'est l'action première qui conditionne toutes les autres.

composantes de l'énoncé global de la compétence langagière dans le document ministériel (voir App. E), toutes ces composantes font appel à un ensemble d'éléments structurés et structurants qui concernent l'expression orale et écrite, et de manière plus implicite, la lecture, laquelle est une source d'informations et de connaissances à maîtriser nécessaires à l'évaluation de la compréhension de textes dont la complexité augmente selon le degré de scolarisation de l'étudiant.

Définir conjointement et de manière opérationnelle une telle compétence, c'est aussi reconnaître son importance, ou son caractère fondamental, ce qui engage moralement les enseignants à adopter des comportements qui vont dans ce sens, donc à évaluer, à partir d'une grille explicite, tout ce qui contribue à redresser la qualité de la langue des étudiants. Une telle attitude et pratique de la part des enseignants place l'apprenant dans des situations où il doit faire appel à des savoirs multiples (compétence informative, situationnelle, linguistique, discursive) dont il sait qu'ils seront évalués. De cette manière les enseignants deviennent pour l'apprenant des modèles langagiers tant par leur attitude positive à l'égard de la langue que par leur pratique cohérente et rigoureuse. Et cela doit se faire non seulement dans les cours disciplinaires ou de mise à niveau, mais doit être une pratique départementale. C'est, à notre avis, la façon la plus sûre de développer cette compétence et d'atteindre un niveau de performance élevé pour les futurs maîtres.

À cet effet, Gillet affirme que «la compétence en langue s'applique à une famille de situations, mais la performance ne peut s'observer qu'à travers une situation précise, laquelle, à l'école, est habituellement une occasion d'évaluation sommative ou formative» (Moffet et Demalsy, 1994, p. 10). Pour sa part, Chowsky définit cette compétence comme la possibilité qu'a un individu de produire un nombre infini d'énoncés. Plus exactement, elle est «une virtualité dont l'actualisation par la parole et l'écriture constitue la performance» (ibid.). Pour l'un, la performance se mesure par l'évaluation et pour l'autre, par l'actualisation de la compétence. De ce point de vue, il est donc nécessaire, pour mesurer équitablement la performance des étudiants, de mobiliser et d'évaluer leur savoir et savoir-faire tout au cours d'une formation. À cet égard, Ouellon prétend que, dans la formation d'un enseignant, la langue devrait être envisagée comme un support ou un

moyen pour apprendre autre chose de sorte que chaque apprenant est placé d'une manière constante en situation d'écriture. En ce qui a trait à l'expression orale, il évoque même des prises de parole en public dans le cadre d'activités extracurriculaires (voir Entretien, 2001, App. A). Cette idée rejoint notre interprétation du sens et de la place de la compétence langagière dans la formation, où la langue, par sa nature, devient l'outil privilégié d'intégration des autres savoirs.

En ce qui concerne la détermination d'un niveau de maîtrise, il faudra également s'entendre et faire en sorte que ce niveau aille au-delà du 60 % exigé pour l'ensemble des étudiants qui entrent à l'université. C'est la seule façon d'établir une démarcation nette entre les exigences liées à la profession enseignante et celles relatives aux autres professions.

Pour clore cette partie du chapitre, sur les implications et les actions possibles à entreprendre, disons ceci : le projet de professionnalisation est présenté comme une occasion d'aller plus loin (MEQ, 2001). Une formation qui veut aller plus loin, c'est une formation qui offre l'occasion à l'étudiant de se surpasser et d'assumer son rôle pleinement. Cet étudiant doit, cependant, avoir des modèles qui l'inspireront et le rendront capable de reconnaître et de valoriser les objets de sa propre culture. Tout le discours (officiel ou non) sur l'importance de la langue doit dépasser la rhétorique ou le cadre textuel pour trouver un prolongement dans les pratiques individuelles et institutionnelles (politiques cohérentes d'encadrement et d'évaluation, application de ces politiques, attitudes positives des enseignants dans leur rapport à la langue, définition commune des standards à atteindre et des compétences langagières à acquérir dans un contexte de professionnalisation et d'approche culturelle, etc.).

Lorsque nous avons exposé les fondements conceptuels de la nouvelle formation à l'enseignement, nous avons défini sommairement les concepts sous-jacents, soit ceux de professionnalité et de professionnisme. Ce dernier, nous l'avons dit, renvoie à l'idée de reconnaissance sociale et légale de la profession. Or, pour qu'il y ait reconnaissance sociale, l'enseignant comme ceux qui le forment doivent donc faire la preuve que cette

profession mérite un statut qui implicitement porterait la mention : ***Reconnaissance de la valeur du service rendu à la société.***

La responsabilité est donc très grande, d'autant plus que l'école ne fait pas toujours bonne figure aux yeux des parents ou de la société. À cet égard, c'est souvent la question liée à l'apprentissage et à la maîtrise du français qui écope (Ouellon et Dolbec, 1999). L'université n'a pas le monopole dans ce domaine, mais lorsqu'elle forme des enseignants qui doivent être des «modèles» et des «références» auprès des jeunes (MEQ, p.70), elle joue un rôle non négligeable dans l'acquisition et l'évaluation des compétences langagières. Donc, si à long ou à moyen terme, on souhaite une véritable reconnaissance de la profession, cet aspect de la formation ne peut être tenu à l'écart. Des efforts sont à faire dans tous les sens et doivent s'inscrire dans la continuité de ceux entrepris dans les cégeps, lors de la réforme, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du français où de nouveaux contenus et de nouvelles compétences écrites ont été redéfinies dans une perspective intégratrice (analyser, dissenter, critiquer et argumenter, synthétiser). «Si intégrer des savoirs, c'est (aussi) établir des liens entre des savoirs et des savoirs antérieurs et que l'accentuation de la perspective culturelle dans les matières exige justement ce renforcement des liens entre les choses apprises» (Inchauspé cité dans Audet et Saint-Pierre, 1997, p. 107), pourquoi ne pas tenir compte - et se le dire - des acquis de la réforme collégiale, en matière de compétence langagière, dans la définition des besoins de formation universitaire tout en tenant compte bien sûr des besoins de la profession. Il semble que «communiquer clairement et correctement» en respectant les règles syntaxiques et grammaticales est un énoncé qui n'a pas cessé de suivre l'étudiant depuis qu'il fréquente l'école. Toutefois, à l'université comme en formation des maîtres cela doit se traduire à travers des exigences et des types de discours à produire qui progressent en complexité et tiennent compte des acquis antérieurs afin de les dépasser ou d'en augmenter les exigences.^V

^V Voici en résumé l'objectif langagier au collégial en formation générale: L'étudiant doit faire un exposé écrit et raisonné de 900 mots sur un sujet qui porte à discussion. Il doit critiquer une affirmation proposée, en examiner la valeur logique, prendre position et défendre son point de vue. En somme, il analyse, compare et juge des textes littéraires dont les genres et les époques diffèrent. (*Face à l'épreuve*, édition 2000)

Comme nous le disions, l'occasion est donnée aux départements des sciences de l'éducation de revoir leur curriculum à la lumière des intentions exprimées dans le document officiel. Une attention particulière doit être portée à la question du français en raison de son *statut particulier*, que nous avons fait ressortir dans notre interprétation et de la *valeur sociale* accordée à la langue maternelle, implicitement reconnue dans la lettre de présentation de l'ancien ministre du MEQ (2001). Une telle attention, qui tient compte de toutes ces considérations, pourrait aboutir à une (re) définition du concept de compétence langagière ou à un (re) positionnement à l'égard des savoirs à transmettre, ce qui constitue sans doute un enjeu important. Cet exercice suppose, comme le suggère Young, de «restratifier» des savoirs «en légitimant d'autres critères de valorisation» (Young cité dans Forquin, p. 189) que ceux considérés comme allant de soi et qui sont ancrés dans les pratiques institutionnelles. Aller plus loin et faire preuve d'originalité (MEQ, 2001) sont des expressions qui prennent tout leur sens de ce point de vue.

Pour arriver à de tels résultats, les *relations horizontales*, que nous évoquions dans ce chapitre, entre partenaires de l'éducation sont donc souhaitables. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une approche qui favoriserait ce type de relations. En effet, l'approche communicationnelle fait appel aux acteurs du système et, lorsque nous l'avons adaptée à notre problématique, pour mettre au centre des discussions la notion de compétence langagière, c'était dans cette optique de professionnalisation de l'enseignement et aussi dans la perspective d'un examen final de français qui trouvait écho dans le discours plus officiel (CAPFE, 2001 et Rapport Larose, 2001). Nous souhaitons aller au devant de ce discours qui, selon nous, allait s'officialiser. Par conséquent, une telle approche nous apparaît plus que pertinente, étant donné le contexte de changement dans lequel se situe la présente recherche, c'est pourquoi nous en présentons les détails (voir App. G) comme une suite logique à notre interprétation et à notre compréhension du projet de professionnalisation de l'enseignement.

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif général de proposer une lecture, la plus objective possible, du sens et de la place de la compétence langagière dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement du MEQ présenté, en 2001, aux universités québécoises. Nous nous sommes intéressés à ce projet parce que nous jugions que la formation des maîtres est fondamentale du point de vue de la maîtrise de la langue et d'un niveau de performance à atteindre et parce que ce projet s'inscrit, à la fois, en aval et en amont de la récente réforme du curriculum de l'école québécoise.

Pour commencer, nous avons jugé bon de faire un petit tour d'horizon de l'histoire du français à l'université pour démontrer que les moyens mis en place, pour pallier le problème de la langue chez les universitaires, n'ont pas toujours donné les résultats escomptés et qu'il fallait peut-être se positionner autrement, c'est-à-dire penser le problème non en terme de mesures à prendre mais en fonction de la finalité d'un programme ou des compétences à atteindre. Ce positionnement, nous l'avons pris à l'égard d'une formation particulière, la formation des maîtres.

D'abord, nous avons démontré, dans notre problématique, l'importance de définir le concept de compétence langagière afin d'avoir une meilleure emprise sur la finalité d'un projet éducatif.

Par ailleurs, nous avons démontré que les attentes sociétales, en matière de maîtrise langagière, sont élevées à l'endroit des enseignants depuis bon nombre d'années, et que ces exigences sont réitérées dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement du MEQ sans toutefois être définies clairement.

Partant de cela, nous avons posé le problème : bien que, dans ce projet de professionnalisation, on pose des balises concernant les compétences professionnelles et le niveau de performance à atteindre, tout ce qui définit la compétence langagière nous

apparaît trop général pour qu'on soit capable d'entrevoir la finalité de cette formation spécifique. Cette compétence, n'étant pas strictement professionnelle, demande donc à être mieux circonscrite afin d'être plus opérationnelle et mieux adaptée aux besoins de la profession. Parce que nous considérons que l'enjeu était de taille : former des maîtres professionnels et cultivés en matière de compétence langagière, nous avons fait le choix de nous intéresser au sens et à la place de la compétence langagière dans le document ministériel, en ayant le souci, cependant, de proposer une définition plus opérationnelle de cette compétence qui sert de point d'ancrage à notre interprétation.

Donc, pour comprendre ce qui est attendu d'un futur maître en terme de niveau de performance et en terme de savoirs langagiers à maîtriser, nous avons, d'abord, mis en perspective, dans notre cadre d'analyse, les concepts clés qui définissent le projet de professionnalisation de l'enseignement et nous avons présenté une définition de la notion de *compétence langagière* et de *niveau*, tout en explorant quelques avenues possibles qui peuvent servir d'exemples ou de point de départ à une réflexion. Cette définition permet de mieux baliser cette compétence et d'entrevoir les implications qui découlent de notre interprétation.

Cette interprétation s'est faite dans un esprit d'exploration ou de prospection dans le but de mieux comprendre un objet d'étude, la compétence langagière, dans un contexte particulier, la formation des maîtres. Pour y arriver, nous avons donc tenté de faire des liens entre les concepts clés, qui définissent les grandes orientations de la nouvelle formation à l'enseignement, et la compétence langagière, à laquelle il est demandé d'accorder une attention spéciale. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait, en y regardant de plus près.

Les résultats qui découlent de notre interprétation se résument donc ainsi : tout d'abord, à titre de savoir professionnel et disciplinaire, la compétence langagière occupe la première place dans la formation : elle est présentée comme une compétence fondatrice des autres savoirs dans le référentiel et elle occupe la deuxième place dans la hiérarchie des compétences. Aussi, en regard de ce qu'elle représente en terme de savoir

disciplinaire, elle est jugée fondamentale au primaire ainsi qu' au secondaire, par rapport au temps d'enseignement qu'on y consacre. Du point de vue de certains concepts, qui déterminent le rôle de l'enseignant, il se trouve que celui-ci est placé en permanence dans des situations où il doit faire preuve d'une compétence langagière exemplaire tant aux yeux de ses élèves, de ses collègues que de la société elle-même qui pose ses propres exigences.

Aussi, dans un contexte de formation intégrée et de professionnalisation de l'enseignement, où l'on cherche à créer de liens entre les contenus théoriques et pratiques, la nature même de la compétence langagière (elle est transversale et intégratrice des autres savoirs) permet cette intégration et devient autant d'occasions de formation et d'évaluation pour l'apprenant... dans la mesure où les enseignants s'entendent sur cet aspect.

Du point de vue d'une approche culturelle de l'enseignement, toute discipline doit être enseignée en profondeur, en étendue et en pertinence. Mais ceci s'applique davantage à une discipline telle que le français ou la langue d'enseignement parce que celle-ci est définie comme l'objet premier de la culture dont dépend la qualité des apprentissages et des autres savoirs. Par ailleurs, en regard de la finalité culturelle, il est explicitement dit, dans le document ministériel, que le professionnel de l'enseignement doit se distinguer du citoyen ordinaire et des autres professionnels, ce qui engage la formation dans cette même voix.

Ces résultats nous amènent à conclure que la compétence langagière doit occuper une place privilégiée dans la formation initiale des maîtres, sur laquelle on doit se mettre d'accord, afin qu'on puisse se donner les moyens de former un maître cultivé et professionnel. Mais pour lui donner cette place qui lui revient et pour entrevoir la finalité de la formation langagière, il faut d'abord définir de manière plus opérationnelle, et consensuelle, les compétences à évaluer afin de mieux concilier la formation universitaire et les exigences particulières qu'imposent la conception du nouveau maître et la société en général.

Tenter de mieux comprendre le sens et la place de la compétence langagière dans le projet de professionnalisation du MEQ et de définir, avec plus de précision, une compétence qui n'est pas strictement professionnelle, nous a permis de mettre en évidence certaines implications pour la formation des maîtres. Essentiellement, elles se résument ainsi : cette formation doit viser à faire acquérir un savoir de carrière et un savoir disciplinaire, jugés fondamentaux, en fonction des besoins de la profession et des attentes élevées qui s'expriment de toute part, de sorte qu'on puisse dire de l'étudiant sortant qu'il maîtrise parfaitement la langue. Mais pour y arriver, les départements et les enseignants qui forment les futurs maîtres doivent, par toutes sortes de moyens et d'actions concrètes, leur permettre d'atteindre ce niveau de performance. La première de ces actions serait de reconnaître l'importance et la nécessité d'une excellente maîtrise langagière pour entrer dans la profession et, par la suite, de s'entendre sur une définition plus précise de ce concept.

Mais pour arriver à se concerter autour de questions aussi fondamentales, il faut s'ouvrir au dialogue. C'est pourquoi, nous avons choisi de présenter, au terme de cette recherche et comme piste de réflexion et d'action, une démarche évaluative, qui peut être appliquée et adaptée à la révision d'une compétence particulière, laquelle peut être revue et corrigée en regard d'exigences autres, définies conjointement, et d'un éventuel examen de français qui sanctionnerait le diplôme du futur enseignant. C'est donc aux départements de mobiliser ses ressources autour de la question du français en sollicitant, également, la collaboration de partenaires issus de différents milieux (commission scolaire, formation continue, enseignants concernés, étudiants en éducation, etc.).

Par le biais de cette démarche, si les représentants de ces milieux s'entendent sur des objectifs de formation qu'ils ont eux-mêmes négociés, circonscrits et fixés à partir de certains critères, si ces objectifs sont compris et acceptés par l'ensemble de la communauté, que peut-on dire de ceux qui recevront cette formation? Ils seront sans doute plus motivés parce que le rôle de chacun des acteurs est de faire voir à chaque étudiant où le conduisent tous ses maîtres et de mettre en place des moyens diversifiés, non seulement en fonction d'un examen terminal, mais aussi en fonction des besoins de ces étudiants.

D'une façon ou d'une autre, pour arriver à des résultats significatifs et à une véritable professionnalisation de l'enseignement, il faudra certainement affecter des ressources additionnelles. Il ne s'agit pas pour l'université de mettre en œuvre rapidement des moyens pour infléchir la situation, mais plutôt de poser les bonnes questions et de réfléchir sur ces moyens en fonction des finalités d'un projet éducatif commun visant le développement d'habiletés langagières dignes de la profession enseignante. Se poser les bonnes questions veut dire s'interroger sur les compétences langagières attendues des futurs maîtres, en les délimitant pour les rendre plus opérationnelles et, dans la perspective d'un examen commun (où l'enjeu est de taille : il s'agirait de discriminer les bons des moins bons enseignants sur la base d'une évaluation sommative), il faudra faire en sorte que les étudiants reçoivent un enseignement plus uniforme et adéquat leur permettant d'atteindre ces compétences telles qu'elles auront été définies. Cela suppose une évaluation continue des apprentissages, c'est-à-dire un test d'entrée, qui situe les caractéristiques individuelles au plan langagier, des évaluations formatives, qui indiquent à l'étudiant ce qu'il a fait par rapport à ce qu'il doit faire, de sorte qu'il soit en mesure d'anticiper les tâches et les évaluations à venir et de s'y préparer.

Comme c'est le cas pour le développement des compétences de carrière, la langue est une matière qui s'enseigne et il faut tenir compte de sa complexité pour mieux l'enseigner. Mais faut-il d'abord être convaincus de ce rapport équivalent et ne pas croire que les compétences en français sont acquises dès qu'on entre à l'université. Même au terme de leurs études, les élèves du collégial ne font pas la preuve de maturité syntaxique, c'est-à-dire de la capacité de produire des phrases complexes. C'est dire l'importance du rôle de l'université de poursuivre cette formation et d'être plus vigilante à l'égard de certains programmes, comme certains programmes doivent être plus vigilants à l'égard de la formation langagière des étudiants, particulièrement de ceux qui souhaitent devenir des professionnels de l'enseignement.

Mais dans les faits, le projet de professionnalisation, présenté par le MEQ (2001), a déjà donné lieu à la création de nouveaux programmes ou à un réajustement des activités et stratégies d'enseignement qui résultent des diverses interprétations du cahier de charge.

C'était dans l'ordre des choses. Chaque université a concocté son programme à partir d'intentions générales clairement énoncées : on souhaite une professionnalisation de l'enseignement fondée sur un ensemble de compétences à faire acquérir dans le cadre d'une formation mieux intégrée d'où sortirait un maître professionnel et cultivé. Rien ne dit, cependant, que la question de la langue d'enseignement fera l'objet d'une *attention spéciale* (au sens où nous l'entendons) dans la redéfinition du curriculum, bien que le positionnement des universités qui, actuellement, semble aller dans le sens d'un examen terminal, imposé aux finissants, laisse présager quelques espoirs.

Mais, à cet égard, les questions que soulève notre recherche resurgissent : quelle place fera-t-on au développement de la compétence langagière à l'intérieur de la formation, qui permettra de préparer adéquatement l'étudiant à cet examen? quelle orientation prendra cet examen? qui aura la responsabilité de le concevoir et à partir de quels critères et quelle pondération? sera-t-il imposé à toutes les universités? si oui, l'élaboration d'un tel examen fera-t-il l'objet de concertation pour en définir et en déterminer le contenu et les critères ou cela sera-t-il laissé à la discrétion de chaque université? De notre point de vue, il est entendu que la conception commune d'un examen demande qu'il y ait consultation et surtout cohésion dans le contenu des programmes de formation. Mais cela est-il souhaité par les universités?

En 2001, le discours «officieux» parlait d'un possible examen commun qui pourrait sanctionner le baccalauréat en enseignement et qui serait déterminé par les universités. En 2003, l'actualité récente confirme que cette étape est en train d'être franchie. Même si tout semble être mis en place (ou en train de s'élaborer), il n'en demeure pas moins qu'il y a toujours lieu d'améliorer la formation langagière en regard du contenu des programmes, qui se renouvelleront sans doute, et de l'importance qu'on accorde à ce type de formation. De plus, si on lie l'obtention d'un diplôme à la réussite d'un examen de français, cela suppose qu'on revoit, dans le temps, les options offertes à ceux qui échouent, qu'on s'assure de la conformité des apprentissages par rapport aux exigences de cet examen, qu'on repense ou s'interroge sur la formation langagière et les compétences à atteindre. En fait, c'est dans ces temps forts de réévaluation ou de remise

en question qu'on pourrait se saisir de la démarche évaluative que nous avons proposée, en se donnant les moyens de la mettre en pratique, et ce, sans pour autant abandonner dans la négociation les couleurs ou compétences locales propres à chaque université.

APPENDICES

(A à G)

APPENDICE A

Entretien avec monsieur Conrad Ouellon, ancien président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2001) suivi du questionnaire

Dans le cadre de notre projet de recherche portant sur la qualité de la formation des futurs maîtres, plus spécifiquement sur la nécessité de partager un horizon commun autour des compétences langagières qu'on voudrait voir atteint par les finissants du baccalauréat en enseignement, nous avons tenu à rencontrer le président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), Monsieur Conrad Ouellon, qui a pour mandat, avec les membres dudit comité, d'agréer ou non les programmes de formation à l'enseignement une fois que les universités auront procédé aux changements souhaités en fonction des nouvelles exigences professionnelles que commande le document ministériel, distribué récemment dans toutes ces institutions. Cette rencontre se veut essentiellement une recherche d'information pouvant alimenter notre réflexion et donner une direction plus précise et pertinente à notre projet qui en est à ses premiers balbutiements bien qu'il prenne forme de plus en plus.

Les questions que nous avons adressées à monsieur Ouellon portaient surtout sur les compétences langagières à l'oral comme à l'écrit. Au cours de l'entretien, nous en sommes arrivés à parler des moyens possibles pouvant être envisagés par l'université pour améliorer la formation des maîtres, lesquels moyens sont présentés non pas comme une panacée mais plutôt comme une réflexion sur la nécessité de changement, sur certaines attentes du comité à cet égard et sur le rôle non négligeable qu'il aura à jouer au moment où seront révisés les programmes.

Ce texte, approuvé par monsieur Ouellon lui-même, est un résumé de ses propos tenus au nom du CAPFE. C'est pour cette raison que, lorsque nous le citons indirectement, nous faisons parfois référence au comité, parfois à son président.

Nous tenons à remercier monsieur Conrad Ouellon pour sa grande disponibilité considérant son emploi du temps extrêmement chargé par les temps qui courent.

La volonté d'harmoniser la formation des maîtres aux transformations en cours dans le système d'éducation québécois a donné lieu à de nouvelles orientations professionnelles et à une approche qui offrent un potentiel d'amélioration de l'apprentissage des futurs enseignants et enseignantes. À cet égard, monsieur Ouellon juge que le réajustement des programmes de formation à l'enseignement, tel que présenté dans le document ministériel où sont décrites les douze compétences du bon enseignant, est une manière plus intelligente d'aborder la formation comparativement au dernier document qui ressemblait davantage à un catalogue d'objectifs à atteindre. C'est en quelque sorte un exercice de bon sens, plus rigoureux, qui met l'accent sur la profession plus que sur la spécialisation. Pour le comité, ce document offre davantage de possibilités pour juger d'un programme alors que l'université bénéficie d'une marge de manœuvre plus grande l'autorisant, selon ses forces, à faire preuve d'originalité dans l'élaboration de son programme.

Dans ce document, étant donné que la maîtrise de la langue parlée et écrite est présentée comme une compétence fondamentale sur laquelle repose l'acte d'enseigner et la qualité d'intervention du futur maître en contexte scolaire et social, compétence qui va au-delà d'un enseignement disciplinaire, puisqu'elle concerne tous les futurs enseignants et enseignantes, il est légitime de se demander s'il faut s'attendre à des exigences particulières de la part du comité d'agrément.

À cet effet, le comité espère bien que les universités feront ce qu'il faut pour rehausser la qualité de la formation tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour sa part, monsieur Ouellon a sa petite idée en la matière. Pour lui, une expression orale dite de qualité se reconnaît par l'utilisation d'un langage soigné, bien articulé et dont on accepte les variations régionales. Dans la formation comme dans l'évaluation, il faut éviter d'aller du côté de la prononciation au risque de tomber dans le «phonétiquement conditionné». Une approche trop puriste est donc à bannir. D'un point de vue plus global, tous les enseignants doivent connaître le contexte social qui entoure le fait français au Québec, maîtriser les niveaux de langue, pouvoir juger et intervenir sans stigmatiser, etc. L'important est d'insister sur les attitudes, le respect et le fait que les futurs maîtres seront des modèles pour leurs élèves. Les critères pour juger de la qualité de l'oral sont sensiblement les mêmes que ceux

utilisés pour la langue écrite : «l'obligation de communiquer clairement et de façon cohérente, de connaître et d'utiliser les registres appropriés aux contextes. Les deux sont en quelque sorte indissociables.

Toujours selon le président, la norme étant plus difficile à définir à l'oral qu'à l'écrit, il faudra élaborer les contenus ou penser la formation en fonction d'un contexte d'expérimentation et procéder par tâtonnement en s'inspirant des «bons coups des autres.» En cette matière, on espère également un soutien des organismes officiels, en l'occurrence le Conseil et l'Office de la langue française. Ce qu'on attend de ces organismes et plus particulièrement de l'Office, c'est qu'ils s'intéressent à la langue commune plus qu'à la langue spécialisée, qu'ils fournissent de l'expertise sous forme d'outils, de règles, de directives précises et d'informations relatives aux spécificités linguistiques du Québec. Cette aide faciliterait autant le travail des maîtres que le travail de ceux qui les forment. En fait, le comité souhaite une meilleure collaboration entre ces organismes d'état et le ministère de l'Éducation représenté par le système scolaire québécois.

Somme toute, l'exigence de maîtriser la langue parlée étant bien affirmée, le cadre mis en place, il faut s'en remettre aux universités afin d'arriver progressivement à une évaluation cohérente et réaliste. Le comité admet que les changements de comportement langagier, plus spécifiquement à l'oral, sont difficilement envisageables à court terme, mais souhaite néanmoins, qu'en bout de ligne, tous et toutes atteignent une même compétence et que celle-ci fasse éventuellement l'objet d'un examen administré à l'ensemble des futurs maîtres.

Pour ce qui est de l'écrit, on s'attend à ce que les étudiants sortent également avec un niveau de maîtrise supérieur à celui des finissants de tout autre programme. Un test commun visant un certain standard et mesurant la capacité d'écrire, de traiter l'information et d'argumenter tout en respectant les règles grammaticales et syntaxiques semble faire partie des nouveaux enjeux. Ces compétences sont à définir tout comme l'examen qu'on souhaite voir élaboré, validé et administré par les universités et dont le contenu pourrait

faire l'objet d'une révision annuelle afin d'atteindre le niveau et les compétences recherchés.

En terme de moyens pour améliorer concrètement la formation des maîtres, monsieur Ouellon en propose un certain nombre sans pour autant en faire une condition sine qua non à l'acceptation d'un programme. Néanmoins, cela donne un aperçu de ce qui peut être envisagé ou envisageable dans un contexte de révision de la formation à l'enseignement.

En matière de compétences linguistiques, l'université doit veiller à mettre en place un programme mieux adapté et plus sensible aux nouvelles réalités. Dès l'entrée, tous les étudiants inscrits au programme de formation des maîtres devraient être évalués. Par la suite, il faudrait offrir des cours crédités qui répondraient à des besoins spécifiques dont, entre autres, un cours de grammaire de base. Pour ceux qui ont des difficultés plus grandes, on pourrait offrir des ateliers d'écriture ou un catalogue de cours à partir duquel l'étudiant se bâtirait un programme sur mesure, à ses frais s'il le faut, pour prendre en charge sa formation et combler ses propres lacunes.

En ce qui concerne le cours de didactique du français, on pourrait penser à établir un meilleur équilibre entre l'objet d'enseignement, en l'occurrence la langue (la connaissance du code, son fonctionnement, etc.), et la manière d'enseigner l'objet, l'étudiant devant savoir quoi enseigner avant de se préoccuper du comment.

Dans l'ensemble des cours, la langue devrait être envisagée comme un support ou un moyen pour apprendre autre chose. Par exemple, à travers un cours de méthodologie, qui serait dispensé particulièrement aux étudiants du BES, des compétences linguistiques peuvent être mobilisées à travers un travail de recherche stimulant de sorte que chaque apprenant est placé constamment en situation d'écriture.

Au plan de l'oral, toujours selon monsieur Ouellon, pourquoi ne pas envisager des activités extracurriculaires à caractère culturel ou socioéducatif, des débats publics, par exemple, où l'étudiant serait appelé à manipuler la parole. De cette façon, il apprendrait à

communiquer avec aisance et confiance. On pourrait également songer - cela semble être plus qu'un simple souhait - à offrir un cours obligatoire sur l'histoire de la langue française au Québec ou sur le lien étroit et particulier entre langue et culture québécoise. Dans le cadre d'une approche culturelle de l'enseignement, un tel cours aurait tout à fait sa place et permettrait à l'étudiant de situer sa propre langue dans un contexte sociétal, historique et d'aborder cette question d'un point de vue plus critique.

En somme, au sein d'un programme où le français redevient une discipline unique (20 crédits sont ajoutés), des aménagements significatifs sont permis et l'originalité encouragée.

Si l'université comme l'ensemble du corps professoral sont conviés à garder à l'esprit ce souci constant de la langue lors de la révision des programmes, dans la pratique ou la mise en place des conditions nécessaires à l'atteinte de cette compétence, l'enseignant a sa part de responsabilité : il doit être lui-même un modèle langagier. Son attitude, sa langue parlée, ses notes de cours, tout exige de lui qu'il soit à la hauteur de ce qui est attendu de ses propres étudiants. Le comité, aux dires de monsieur Ouellon, n'acceptera plus certaines dérives où les disciplines sont enseignées sans tenir compte de la profession à laquelle se destinent les étudiants. Le seul fait d'exiger un examen terminal de français oblige en quelque sorte le professeur à donner aux étudiants les moyens d'acquérir cette compétence. Ce qui suppose que la dimension langagière, de même que les autres compétences liées à la professionnalisation de l'enseignement, doit être prise en compte constamment par l'enseignant de sorte que ses gestes professionnels deviennent plus cohérents par rapport aux objectifs et exigences du programme.

À cet égard, monsieur Ouellon précise que la politique linguistique devrait être appliquée réellement, c'est du moins ce qu'on souhaite pour l'avenir, car si tel avait été le cas, les problèmes de cet ordre auraient peut-être été évités.

Outre l'ingéniosité à laquelle on doit faire appel et les attitudes à adopter pour améliorer les compétences langagières des étudiants, il faut également réfléchir sur les moyens à prendre pour redorer l'image de la profession enseignante au Québec. Pour le

comité, agir en professionnel veut dire se soumettre à des exigences supérieures. Dans les faits, on n'a jamais exigé des futurs enseignants ce qu'on exige des autres professions, ce qui explique le discours critique actuel sur les compétences des enseignants pour qui il est facile de réussir une formation en éducation. Si on veut être pris au sérieux, il faut inévitablement rehausser cette formation et accepter que certains étudiants ne sont pas doués pour la profession. On peut s'inspirer de ce qui se fait ailleurs et penser à la possibilité d'offrir une autre voie de sortie à ceux et celles jugés inaptes à exercer le métier d'enseignant. À titre d'exemple, monsieur Ouellon cite l'université de Bishop qui offre «aux moins bons» étudiants, au terme de la troisième année, un bacc dans leur discipline, ce qui leur permet d'accéder à une autre profession que l'enseignement, et pour ceux qui réussissent la quatrième année, on leur donne accès à un deuxième bacc les destinant à l'enseignement.

Cela étant, cet exemple est une invitation à la réflexion plus qu'un modèle à suivre. Il faut surtout en comprendre que des alternatives sont à envisager pour «éliminer les moins bons» sinon leur permettre d'atteindre les compétences attendues. Comme évoqué plus haut, une formule adéquate qui repère les faiblesses des étudiants, dès la première année ou en cours de formation, et leur offre des cours «sur mesure» plus que du «prêt-à-porter» de sorte qu'ils puissent s'autoévaluer comme tout professionnel, s'orienter vers du renforcement et prolonger leur formation si nécessaire, peut être potentiellement intéressante et faire partie des possibilités auxquelles les universités sont appelées à réfléchir attentivement.

Étant donné que le milieu professionnel a aussi un rôle à jouer dans la formation d'un bon maître, une meilleure collaboration entre ce partenaire et l'institution d'enseignement est souhaitée par le comité. Celui-ci rappelle que les 700 heures de stage sont un minimum alors que dans la pratique on semble les utiliser comme un maximum. Procéder par résolution de problèmes, études de cas, vulgariser une matière pour des clientèles particulières, gérer une classe, tout cela signifie aller sur le terrain, vérifier sur place l'efficacité d'une théorie. Selon le président du comité, cette relation étroite avec

l'école est possible dans la mesure où les professeurs des universités s'impliquent et où l'approche se fait «correctement» et dans le cadre d'un véritable partenariat.

En dépit de tous ces moyens exemplaires qui traduisent une volonté ferme de changement et forcent les universités à revoir leur programme selon les nouvelles orientations, il est écrit dans le document ministériel de la formation à l'enseignement que «des chantiers de recherche sont à mettre en œuvre pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et des sortants de la formation initiale.» Sur cette question, monsieur Ouellon insiste sur la nécessité de distinguer les compétences disciplinaires des compétences de carrière. Les premières doivent être maîtrisées à la fin du bacc alors que les deuxièmes sont «perfectibles» de sorte que l'exigence finale est minimale. On forme un bon professeur, certes, mais aussi un novice de 22 ans. Cela suppose qu'il faudra s'interroger sur le niveau de compétence qu'on souhaite voir atteint par un professionnel débutant.

Conscient qu'un rehaussement des exigences s'avère nécessaire afin de former des maîtres dignes de ce nom, le comité est aussi conscient des efforts à investir pour qu'un tel changement ait lieu. Cependant, il ne s'agit pas de réforme mais bien de «réajustements» qui ne demandent pas de rompre avec les pratiques actuelles, mais de faire preuve d'originalité en revisitant un programme à la lumière de nouveaux impératifs destinés à répondre aux besoins éducatifs de la société actuelle. Pour sa part, le comité s'assurera que les moyens mis en place pour atteindre les compétences sont appropriés et que ces compétences sont bel et bien évaluées. En ce qui a trait à la question linguistique, un plan de redressement du français doit être soumis : les instruments utilisés, ce qu'ils mesurent, etc. En cas de doutes, des visites dans les universités sont prévues. Monsieur Ouellon rappelle, par contre, qu'un délai de deux à trois ans sera nécessaire, mais devra être respecté, que le comité doit aussi tenir compte des réalités régionales, des structures lourdes et imposantes des universités et affirme, d'abord et avant tout, que l'université croit à l'importance de ces changements et que c'est dans un climat de confiance que seront évalués les nouveaux programmes.

Pour conclure, disons que les universités québécoises francophones sont une fois de plus conviées à travailler de concert afin d'apporter des modifications significatives à leur programme de formation à l'enseignement en faisant appel aux compétences du milieu et en y consacrant temps, énergie et...argent.

Hélène Martel

Étudiante à l'UQAT

QUESTIONNAIRE

Question 1

Vous dites: «Une langue française de qualité est une langue qui permet à son utilisateur d’avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail des possibilités de communication, une langue qui lui permet d’exprimer clairement sa pensée, de la nuancer tant à l’oral qu’à l’écrit.»

Comment cette définition peut-elle se traduire concrètement pour un étudiant nouvellement admis à l’université et pour un futur maître arrivé au terme de sa formation?

Question 2

Vous dites:«il faudra inévitablement hausser les exigences linguistiques liées à la formation des maîtres.» Au paragraphe suivant, vous ajoutez: «Il faut dès le départ, et ce, en accord avec les compétences attendues des futurs maîtres, telles quelles sont décrites dans divers documents ministériels, que la capacité de s’exprimer dans un français oral et écrit de qualité soit exigée de tous les titulaires d’un baccalauréat en enseignement (...). »

Ici, vous faites un lien entre exigences linguistiques et professionnelles. Est-ce dire que le rehaussement des exigences langagières doit se faire en fonction des exigences de la profession, voire même aller au-delà de celles-ci?

Quelles sont ces compétences attendues des futurs maîtres? Un groupe de travail de l’UQAM s’est penché sur la question de l’évaluation des compétences, en 1991, en faisant l’inventaire des exigences de la profession pour ainsi déterminer les orientations que pourrait prendre cette évaluation. Serait-ce un bon point de départ, selon vous, ou faut-il reconsidérer ces exigences à la lumière du débat actuel?

À quels documents ministériels faites-vous référence?

Question 3

Vous dites:«il reste du chemin à parcourir» et vous faites en quelque sorte une liste prescriptive des actions à entreprendre pour améliorer la situation. Ces prescriptions concernent l'université et, plus spécifiquement, les programmes de formation à l'enseignement. Parmi celles-ci, vous parlez «du simple fait de déterminer les exigences linguistiques dans tous les programmes de formation des maîtres» comme un des moyens pouvant déjà corriger partiellement la situation.

Croyez-vous qu'on devrait s'entendre sur des principes directeurs et, plus encore, sur des critères précis et des types de compétences à faire acquérir qui orienteraient la formation et l'évaluation?

Quels pourraient être les principaux obstacles à une telle concertation?

Question 4

Vous dites:«Les universités devront veiller à ce que les professeurs qui enseignent dans ces programmes possèdent eux-mêmes les compétences linguistiques recherchées et manifestent la volonté d'appliquer les règlements qu'auront adoptés toutes les universités francophones du Québec.»

Quels seront ces règlements dont vous parlez? Est-ce qu'ils concernent la politique institutionnelle et le règlement pédagogique universitaire?

Est-ce que ce rôle qu'auront à jouer les universités relève uniquement de la bonne volonté de chaque constituante et comment pourront-elles s'y prendre pour faire respecter les nouveaux règlements? Que faudra-t-il changer fondamentalement?

Question 5

Vous dites:«Le rehaussement des compétences linguistiques exigées des maîtres bénéficierait d'un soutien des organismes linguistiques officiels. (...). Ils doivent émettre des directives claires et réalistes en matière de qualité de langue.

Quels sont ces organismes auxquels vous faites allusion?

Qu'entendez-vous par «claire et réaliste»?

Selon vous, ces directives concernent-elles le français écrit et font-elles référence à des niveaux et à des types de compétences, car sur cette question, il ne semble pas y avoir consensus?

Question 6

Vous dites:«Le futur maître doit comprendre l'obligation qu'il a de fournir à tous ses élèves les moyens de maîtriser une langue de qualité, autant pour ce qui est de l'oral que de l'écrit.»

Croyez-vous qu'à l'université, on valorise suffisamment cet aspect lorsqu'on forme les futurs maîtres? Se fait-on le porte-étendard des valeurs linguistiques, met-on suffisamment l'accent sur le lien entre maîtrise de la langue, réussite scolaire et professionnelle. Est-ce une question de convergence entre discours, valeurs et attitudes, moyens qui conditionnent nos pratiques pédagogiques et par lesquels les formateurs se proposent de devenir eux-mêmes des modèles pour le futur enseignant?

Question 7

Vous parlez, à la fin de votre texte, des nouvelles compétences professionnelles attendues des futurs maîtres dont une réfère directement à la langue.

A-t-on des précisions sur les concepts de «justesse» et d'«exactitude» en matière de langue parlée et écrite?

Se donnera-t-on des moyens, si ce n'est déjà fait, pour préciser ces concepts et asseoir la formation sur des définitions claires sur lesquelles tous pourraient s'entendre?

Merci beaucoup de cet entretien!

APPENDICE B

RELEVÉ DES FAUTES D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS EN ÉDUCATION

Voici une série de coquilles et de perles trouvées dans des textes, qui ont été compilées par M. Pierre Paradis, professeurs en sciences de l'éducation à l'UQAR, et présentées dans un mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec le 29 novembre 2000. Ici, on ne parle pas des fautes plus courantes que sont l'accord du pluriel ou du participe passé.

Mauvaise utilisation du verbe :

Il faut les faire agirent (...les faire agir)

Les connaissances apprisent (les connaissances apprises)

Voir les jeunes liren ce livre (voir les jeunes lire ce livre)

Ces attitudes peuvent nuirent à l'enfant (...peuvent nuire à l'enfant)

Il est préférable que l'enfant est une base (...que l'enfant ait une base)

L'enfant n'a pas acquérit (l'enfant n'a pas encore acquis)

L'élève vie de l'angoisse (l'élève vit de l'angoisse)

Ce sujet m'ammène (ce sujet m'amène)

Si on ne l'est établis pas avant (si on ne les établit pas avant)

Pour ses parents s'étaient important (pour ses parents, c'était important)

Nos préjugés tombes (nos préjugés tombent)

Tournures homophoniques :

Et vis vers ça (et vice versa)

S'il se rencontre de l'erreur (s'il se rend compte de l'erreur)

Cela ne l'est touche pas (cela ne les touche pas)

En vaut tel le coup (en vaut-elle le coup)

C'est deux moyens sont efficaces (ces deux moyens sont efficaces)

Une bonne marche de manœuvre (une bonne marge de manœuvre)

Le modèle sert d'encrage (le modèle sert d'ancrage)

Ce qu'il est entrain de s'appropriier (...il est en train de s'appropriier)

Il est libre dans prendre conscience (...libre d'en prendre conscience)

Il va de soit (il va de soi)

Une profession de fois (une profession de foi)

En ce qui attrait à l'enseignement (en ce qui a trait à l'enseignement)

*Elles non pas leur place (elles n'ont pas leur place)
L'enfant aura plus de faciliter (l'enfant aura plus de facilités)
Sur le plant cognitif (au plan cognitif)
Qu'est-ce qu'il sait passer dans leur cerveau (qu'est-ce qu'il s'est passé...)*

Erreurs de vocabulaire :

*La religion christianiste (la religion chrétienne ou le christianisme)
Je trouve inscensé (je trouve insensé)
Les acides animés (les acides aminés)
Le modèle préposé (le modèle proposé)
Cette vision de voir le chose (cette façon de voir les choses)
Les accôtés d'une situation (les à-côtés)
Par ses multitudes connaissances (par ses multiples connaissances)
Théories assez ressenties (théories assez récentes)
Par les prêtes et les religieuses (par les prêtres et les religieuses)*

Tournure obscures ou redondantes :

*Vu la quantité de choses industrielles à apprendre (vu la quantité industrielle de choses...)
Mettre sa religion en valeur des autres (???)
S'affirmer négativement
Le milieu est englobé de la gestion (???)
Il se doit de stimuler l'enfant à se stimuler
Leur laisser gérer leur propre gestion
L'étudiant acquiert certainement des acquisitions
Une grande confiance sur le jugement doit être apportée à l'enseignant pour lui laisser notre savoir entre ses mains (???)
Le laisser-aller est parfois un gros manque de planification (???)
La vie scolaire d'une personne c'est pour la vie (???)
Le matériel pourrait aussi stimuler l'environnement pour le rendre intéressant (???)
Cette théorie se base sur l'information que l'élève fait de son apprentissage (???)
Dans un milieu adonné aux activités données (???)
Certaines matières sont plus concrètes à apprendre sans un enseignant comme par exemple le français (???)
De plus beaucoup plus détaillé (???)
L'environnement de l'enfant se doit d'émerger ses ressources internes (???)
En tant qu'enseignante formée, la matière retenue à enseigner aux jeunes est consistée de l'enseignement chrétien par diverses techniques (???)
On peut étudier la pensée en menant une analyse décompositionnelle (???)
Imposer une vision de penser aux jeunes (???)
L'homme s'est en effet fait le présent
Il affirme qu'il est difficile d'enseigner ce qu'on ne sait pas. C'est bien vrai, mais il faut aussi savoir comment l'enseigner (???)
Il est primordial avant tous que l'enfant puisse s'avoir bien maîtrisé son français pour mieux comprendre notre société actuelle*

APPENDICE C

EXTRAIT DES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT LAROSE CONCERNANT LA FORMATION DES MAÎTRES

Le rapport de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec parle de l'importance d'une excellente maîtrise de la langue pour les futurs enseignants et de l'insuffisance des moyens actuels pour atteindre ce niveau de compétence. Bien qu'il soit question de qualité, d'excellence ou de maîtrise, il n'en demeure pas moins que ces notions restent toujours à définir, ce qui rend encore plus pertinent notre questionnement sur le sujet. Voici l'intégralité du texte, tiré du chapitre 3 du rapport, que nous faisons suivre des recommandations qui découlent des constats de la Commission. Ces recommandations constituent en quelque sorte un argumentaire à notre problématique et un complément à celles que nous présentons à la fin de notre rapport de recherche.

Priorité à la formation des maîtres

Pour améliorer la maîtrise et la qualité de la langue française, la Commission croit qu'il faut intervenir à tous les niveaux et prioritairement dans le processus de formation des maîtres ainsi que dans le soutien de ceux qui sont en exercice.

En raison de leur rôle crucial dans la transmission des connaissances, un rehaussement des exigences s'avère essentiel. Les enseignants doivent, plus que tout autre, posséder une maîtrise exemplaire du français tant à l'oral qu'à l'écrit. Il est impensable de souhaiter une amélioration de l'expression orale et écrite des élèves si tous les maîtres ne font pas la preuve, dans l'exercice de leur profession, de leur compétence linguistique. La formation linguistique des futurs maîtres doit être adaptée aux tâches d'enseignement qui seront les leurs au préscolaire, au primaire et au secondaire, soit l'enseignement

l'apprentissage par les élèves de la lecture, du système de la langue et de l'expression verbale. Les facultés des sciences de l'Éducation doivent également s'assurer que les candidats à l'enseignement possèdent une culture générale étendue. Il faut aussi s'assurer, par un examen plus exigeant que celui qui est actuellement imposé, que les nouveaux enseignants ont une excellente connaissance de la langue française.

De plus, on doit exiger de tous les titulaires d'un baccalauréat en enseignement, quelle que soit la discipline à laquelle ils se destinent, qu'ils s'expriment dans un français oral et écrit de qualité et qu'ils aient une excellente connaissance du code de la langue pour être en mesure de l'enseigner et d'en tenir compte dans la correction des copies d'élèves. Cette mesure s'impose tout particulièrement aux étudiants du programme préscolaire et primaire qui devront enseigner le français oral et écrit en plus des autres matières au programme. Il est donc essentiel de prévoir, lors de la révision, des programmes de formation des maîtres, une augmentation du nombre de cours à contenu linguistique. Actuellement, sur les 120 crédits exigés pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement au préscolaire et au primaire, de 6 à 12 crédits sont consacrés au français, soit 1/10 de la formation. Pour le baccalauréat en enseignement du français au secondaire (option majeure), 30 crédits sur 120 sont consacrés à la langue, le reste à la psychopédagogie.

En outre, un examen national uniforme devrait sanctionner la connaissance du français de tous les futurs enseignants du réseau de langue française. Cet examen permettrait d'évaluer les connaissances générales, la maîtrise de la langue d'enseignement, orale et écrite, y compris la connaissance du code de la langue chez tous les futurs enseignants, et faire de sa réussite une condition d'obtention d'un permis d'enseigner.

L a C o m m i s s i o n r e c o m m a n d e

1. Que la compétence de tous les maîtres fasse l'objet d'une attention particulière. Un examen national réussi évaluant les connaissances générales, la maîtrise de la langue d'enseignement, orale et écrite, y compris la connaissance du code linguistique devra conditionner l'obtention du permis d'enseigner.
2. Que la formation linguistique des futurs enseignants soit adaptée aux tâches d'enseignement qui seront les leurs au préscolaire, au primaire et au secondaire, soit l'enseignement et l'apprentissage par les élèves de la lecture, de l'écriture, du code linguistique et de l'expression verbale.
3. Que soit exigé de tous les titulaires d'un baccalauréat en enseignement, quelle que soit la discipline à laquelle ils se destinent, qu'ils s'expriment dans un français oral et écrit de qualité et qu'ils aient une excellente connaissance du code linguistique, pour être en mesure de l'enseigner et d'en tenir compte dans la correction des copies des élèves.
4. Qu'il soit prévu lors de la révision des programmes de la formation des maîtres, une augmentation du nombre de cours au contenu linguistique.

Rapport de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, chapitre 3, pages 43-45, 2001.

APPENDICE D

DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE MINISTÉRIELLE DE FRANÇAIS DU COLLÉGIAL

1. COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 1- Le respect du sujet de rédaction

L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction
2. Le développement approprié de chaque élément de l'énoncé du sujet
3. La présence d'un système argumentatif

Sous-critère 2- La qualité de l'argumentation

L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposées.

1. La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence.
2. La pertinence des preuves
3. L'efficacité de l'explication

Sous-critère 3- La compréhension des textes et l'intégration des connaissances

L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer de façon appropriée dans son texte des connaissances littéraires

1. La compréhension juste des textes littéraires
 2. La capacité d'analyse des textes littéraires
 3. La pertinence et l'intégration de connaissances littéraires
-

11- STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉLÈVE

Sous-critère 4- La structure de l'introduction et de la conclusion

L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.

1. La présence et la pertinence des parties de l'introduction
2. La présence et la pertinence des parties de la conclusion
3. La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et phrases de la conclusion

Sous-critère 5- La structure du développement, l'organisation et la construction des paragraphes

L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement

1. La structure du développement
2. La construction des paragraphes
3. L'enchaînement des idées

111- MAÎTRISE DE LA LANGUE

Sous-critère 6- La variété et la précision du vocabulaire

L'élève emploie des termes précis et variés.

1. La précision et la clarté du vocabulaire
2. La variété du vocabulaire
3. Le respect du registre de langue approprié à la situation de communication

N.B. Le sous-critère du vocabulaire est évalué de façon qualitative

N.B. L'évaluation des sous-critères de la syntaxe et de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale est quantitative. Toutes les erreurs sont relevées et comptées.

Sous-critère 7- La syntaxe et la ponctuation

L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation

La syntaxe

Est considérée comme une erreur de syntaxe toute erreur relative à l'ordre des mots et à la construction des phrases. Qu'elles soient simples ou complexes, les phrases sont correctement construites, c'est-à-dire que tous les mots essentiels à la compréhension de la phrase sont présents, que l'ordre des mots est correct et que les éléments suivants sont bien employés : pronoms; forme, mode et temps des verbes; prépositions et conjonctions.

La ponctuation

Une erreur de ponctuation vaut une demi-faute. Les signes de ponctuation sont correctement utilisés : le point termine la phrase; le point d'interrogation apparaît après une phrase interrogative directe; le point-virgule sépare entre elles les propositions liées par le sens; les deux-points amènent une citation, une énumération, une explication ou une définition. La virgule sépare les éléments juxtaposés, coordonnés et des accidents de discours, c'est-à-dire des ajouts aux constituants de base de la phrase ou des déplacement de ces constituants.

Sous-critère 8- L'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale

L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale

Est considérée comme une erreur d'orthographe d'usage toute erreur à un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaires. Cette erreur n'est comptée qu'une seule fois par texte, par mot mal orthographié.

Certaines erreurs d'orthographe d'usage (les majuscules, les accents, les coupures de mots, les traits d'union, les abréviations et les unités de mesure, les signes et les symboles mathématiques, les apostrophes) sont considérées comme des demi-fautes.

Est considérée comme une erreur d'orthographe grammaticale toute erreur contrevenant à l'application d'une règle de grammaire. Cette erreur est comptée autant de fois qu'elle apparaît dans le texte.

APPENDICE E

LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DANS LE DOCUMENT MINISTÉRIEL (2001)

ÉNONCÉ DE LA COMPÉTENCE
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.
COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE
- Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs; - Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents, et aux pairs; - Pouvoir prendre position, soutenir des idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussion; - Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte; - Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites; - Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.
LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
Au terme de sa formation initiale, l'étudiant ou l'étudiante doit être en mesure : - De maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone; - De s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement..

APPENDICE F

DÉTAIL DES MESURES ENVISAGÉES PAR L'UQAM POUR ORIENTER SA POLITIQUE LINGUISTIQUE (1992)

1. Pour les étudiants de tous les programmes (Régime général)

Les candidats de tous les programmes, y compris ceux en formation des maîtres, seraient soumis, lors de l'admission au test institutionnel de français actuel (le test 901.04) portant exclusivement sur les compétences linguistiques de niveau secondaire V, formation générale.

En cas d'échec, ils seraient admis conditionnellement à la réussite à un «retest» et, en fonction de la note obtenue, ils pourraient être orientés vers des mesures de récupération différentes :

- moins de 45% : cours individuel obligatoire;
- moins de 50% : cours collectif obligatoire.

La formule des cours collectifs paraît, en effet, être insuffisante pour les candidats ayant obtenu une note inférieure à 45%. D'après l'étude de Nézet et coll. (1991), seulement 25% d'entre eux sont, par la suite, capables de réussir un «retest».

De plus, pour les étudiants réussissant au test mais avec des notes allant de 56% à 65%, les cours collectifs pourraient être conseillés à titre de consolidation.

En cas de réussite à ce premier test, les étudiants inscrits à tous les programmes devraient passer durant leur première session à l'université une seconde évaluation portant sur compétences langagières, se présentant probablement sous la forme d'une composition-dissertation à partir d'un texte à analyser préalablement (il faudrait donc prévoir la validation d'une grille d'analyse de contenu de ce type d'épreuves et sa correction par un jury d'experts)

En cas d'échec à cette seconde évaluation, les étudiants devraient se représenter à une épreuve identique avant la fin de leurs études, au moment choisi par eux, et l'obtention des diplômes serait conditionnelle à sa réussite. Des cours de récupération ou de perfectionnement (qui existent déjà dans les banques de cours de l'UQAM) pourraient être conseillés par les directeurs de programmes.

Ces mesures devraient concerner tous les étudiants admis à l'université.

2. Pour les étudiants des programmes de formation des maîtres (Régime particulier)

En ce qui concerne les étudiants inscrits dans les programmes de formation des maîtres, compte tenu des compétences spécifiques en langue orale et écrite requises pour la profession, des mesures particulières devraient être adoptées et notamment la réussite à un examen qui constituerait la condition d'obtention de leur accréditation pour enseigner.

Cet examen pourrait consister à demander aux étudiants, à partir de trois sources d'information (deux textes et un exposé oral, enregistré par un professeur ou une personne ressource) portant sur un thème éducatif, de rédiger un texte synthèse en deux heures, puis de faire un exposé oral de trois à cinq minutes destiné à des apprenants. Cet exposé serait enregistré sur vidéogramme et évalué par un jury de deux ou trois experts à partir d'une grille d'analyse préalablement validée conceptuellement (le même type de grille devrait être élaboré et validé pour l'évaluation du texte-synthèse). Une épreuve d'une durée d'une demi-heure, consistant à corriger un texte comportant des fautes grammaticales et syntaxiques viendrait compléter cet examen. Il est à noter que l'ensemble de l'examen, sauf l'enregistrement sur vidéogramme, pourrait être passé collectivement.

Ce type d'examen permet d'évaluer l'écoute (exposé oral enregistré), la lecture (deux textes), la composition écrite (rédaction d'un texte-synthèse), l'expression orale adaptée à la situation de communication dans un contexte professionnel (exposé oral) et la métaconnaissance de la langue (correction d'un texte). Il est évident que les étudiants devraient être préparés, tout au long de leur formation, à affronter ce genre d'examen portant sur leurs compétences professionnelles en langue orale et écrite, par l'intermédiaire de cours spécifiques. Les cours-stages devraient également être mis à profit pour entraîner les étudiants à développer leurs compétences et pour les évaluer. La qualité de la langue orale et écrite pourrait aussi être évaluée dans le cadre de tous les cours faisant partie des programmes de formation des maîtres par un système de notation uniforme.

(Couillard et Terrisse, mai 1992)

APPENDICE G

UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE COMME MOYEN D'ÉVALUATION D'UNE COMPOSANTE DU RÉFÉRENTIEL : LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, il faut définir conjointement un savoir particulier et déterminer les limites de ce savoir de sorte que la formation puisse se construire autour d'une idée rassembleuse qui se résumerait ainsi : voici ce qu'on doit évaluer en matière de compétence langagière, voici quels sont les besoins de la profession, voici ce que doit maîtriser un débutant et un finissant, qui, au terme de sa formation, doit être cultivé et compétent dans sa langue maternelle au point de se distinguer des autres professionnels. Mais pour arriver à de tels résultats, il faut consentir au dialogue et évaluer le contenu des nouveaux programmes pour vérifier comment chacun d'eux se propose de développer cette compétence au sein de la nouvelle formation à l'enseignement. Cette démarche d'évaluation peut se faire selon une approche qui sollicite la participation des personnes directement concernées par la formation. Nous proposons donc une approche dite communicationnelle qui constitue un outil d'appropriation et d'évaluation d'une composante d'un programme. Cette démarche se veut en quelque sorte un prolongement logique à notre projet ou l'étape suivante qui devrait être franchie par les acteurs du système. Elle demande cependant, nous le rappelons, qu'il y ait, au préalable, un certain consensus (ou à tout le moins la volonté d'un consensus) autour de l'idée d'accorder à la compétence langagière un statut particulier, sans quoi cette démarche ne peut avoir lieu.

Pour ouvrir le dialogue, nous proposons donc l'approche communicationnelle qui caractérise les tendances actuelles d'évaluation depuis 1996, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, et apparaît comme un processus communicationnel entre sujets. Cette approche s'applique autant à l'évaluation individuelle du sujet apprenant (Odile et Jean Veslin, cité dans Cardinet et Laveault) qu'à l'évaluation organisationnelle (Figari cité dans Cardinet et Laveault) et fait appel au rôle de la subjectivité. C'est principalement la démarche évaluative de Figari, conçue comme *communication facilitante*, qui nous intéresse; on peut y relever certaines caractéristiques que nous avons tenté d'adapter à notre problématique. Nous vous présentons, dans les prochaines lignes, ces caractéristiques propres à l'évaluation organisationnelle, mises en parallèle avec notre problématique.^{VI}

Si Gérard Figari s'est intéressé à l'évaluation des dispositifs éducatifs (curriculums, systèmes de formation, innovations, etc.), cela ne s'est pas fait dans l'abstrait. Évaluer veut dire réviser, juger et corriger, mais faut-il qu'il y ait d'abord un *changement souhaité* (ibid.) (voir tabl. G.1, étape 2 : première caractéristique qui conditionne le reste de la démarche). En ce qui concerne notre problématique, lorsqu'il est question d'harmonisation des apprentissages ou de révision d'un programme, destiné à répondre aux besoins éducatifs de la société actuelle et dont on attend certaines innovations, cela suppose qu'on passe en revue ce programme pour y apporter des améliorations significatives. C'est d'ailleurs ce qu'avait demandé au CAPFE l'ancien ministre de l'éducation, François Legault, c'est-à-dire de «procéder à un rappel des programmes de formation actuels et d'examiner les nouveaux programmes qui lui seront soumis à la lumière du document ministériel (*La formation à l'enseignement-Les orientations-Les compétences professionnelles*, 2001). Il y a donc ici l'expression d'une volonté de changement. Toutefois, aux dires de l'ancien président du CAPFE, les changements attendus ne demandent pas aux universités de rompre avec les pratiques actuelles, mais de développer leurs lignes de force en faisant preuve d'originalité (voir

^{VI} Voir tableau G.1

Tableau G 1

Caractéristiques générales de la démarche d'évaluation adaptée à la problématique

Étapes	Organisation	Adaptation à la problématique Évaluation d'une composante du référentiel de compétences
1. Structure initiale	L'institution : - des systèmes d'acteurs en relation - des politiques pour traiter des problèmes	L'université : - le programme de formation des maîtres (PFM); - les politiques linguistiques (institutionnelles et départementales)
2. Changement voulu	L'innovation : - réorganisation du système de relation - choix de nouvelles politiques	L'innovation : - révision du PFM - rehaussement des exigences linguistiques
3. Déterminant	Une crise : un dysfonctionnement perçu Un besoin : une pression sociale réelle	Un dysfonctionnement : inadéquation entre la formation linguistique reçue et les attentes du milieu Une pression sociale : la réforme de l'éducation, le rapport Larose, les nouvelles compétences attendues (MEQ), les exigences élevées du milieu professionnel et de la société en général
4. Observation	Confronter les opinions exprimées afin d'explicitier le référentiel : - propre à la situation particulière - sur base de NÉGOCIATION entre acteurs	Confronter les diverses interprétations de la compétence langagière en fonction des besoins de la profession - propre aux nouvelles exigences en formation des maîtres (maîtres professionnels et cultivés) - sur base de NÉGOCIATION du référentiel entre acteurs
5. Interprétation	Référer aux critères chaque opinion qui dépend: - de la situation sociale - de la motivation du répondant	Recréer un référentiel commun de la compétence langagière, qui tient compte : - des critères inférés de chaque opinion (qui dépend du statut et de la motivation de chaque répondant) - des exigences universitaires et professionnelles (les répondants et la société en sont les porte-étendards) - des acquis langagiers du collégial
6. Correction	Le contrat social suscite : - l'autoévaluation - l'autocorrection	La co-construction d'un référentiel commun suscite : - une révision des objectifs langagiers en formation des maîtres et des moyens d'atteindre ces objectifs - une réflexion métafonctionnelle - l'autoévaluation des pratiques pédagogiques et évaluatives - l'autocorrection de ses pratiques pédagogiques et évaluatives
7. Conclusion	L'évaluation est formative par nature : - elle est un instrument de gestion	L'évaluation du référentiel de la compétence langagière: - peut devenir, si elle se généralise, un instrument efficace de gestion de la formation linguistique grâce à une réflexion concertée - peut faciliter la création d'un examen commun

- a) **Étapes 1 à 3 :** justification de la démarche
- b) **Étape 4 :** application de la démarche
- c) **Étape 5 :** critères à respecter
- d) **Étape 6 :** résultats de la démarche
- e) **Étape 7 :** intérêt de la démarche

Entretien, 2001, App. A). Or, si on veut *faire original*, il faut *faire différemment* et revoir certaines pratiques, les corriger et les adapter à la volonté commune qui semble souhaiter, au plan linguistique, un rehaussement des exigences en formation des maîtres (MEQ, 2001).

C'est ici qu'entre en jeu une deuxième caractéristique de la démarche évaluative. Si un tel changement est souhaité par l'instance supérieure que représente le Ministère, c'est qu'il est déterminé par un contexte approprié. C'est ce qu'on appelle un *déterminant* (tabl. G.1, étape 3), c'est-à-dire une crise ressentie par la majorité des acteurs impliqués ou encore une pression sociale. La récente réforme de l'éducation de même que les États généraux sur la situation et l'avenir du français au Québec ont été des catalyseurs qui ont contribué très largement à relancer le débat linguistique et à rappeler les exigences sociétales en matière de qualité du français (voir App. C)

Il y a donc, dans notre société, en général, un malaise qui motive une démarche d'évaluation au sein de ses institutions. On pourrait même affirmer que l'existence d'un projet renouvelé de professionnalisation de l'enseignement est révélateur d'un contexte en mouvance mais aussi d'un déséquilibre entre la formation reçue et les exigences exprimées, particulièrement en ce qui concerne les compétences langagières des nouveaux enseignants et celles attendues ou «sous-entendues» par les milieux professionnels, entre autres. Le nombre élevé d'échecs au test de français des commissions scolaires, que doivent passer les aspirants à l'enseignement en témoigne (voir section 1.2.1)

La révision des programmes, entreprise dans toutes les facultés d'éducation des universités québécoises, et qui est en soi une démarche évaluative, n'est pas venue principalement de l'intérieur de l'institution mais davantage de l'extérieur. Le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, publié en 1997, marque le début des changements initiés dans le projet de professionnalisation que propose le Ministre et qui sert de guide à cette révision (MEQ, 2001). Or, si l'on veut que les nouvelles orientations et le plan de redressement du français (que chaque université a soumis et dont elle est responsable) aient une incidence réelle sur la qualité de la langue écrite, c'est de l'intérieur

qu'il faut poser les bonnes questions, le faire honnêtement et collectivement, en impliquant les différents acteurs du système dans un *processus communicationnel* grâce auquel divers points de vue se confrontent pour en arriver à exprimer, explicitement, un référentiel de compétences précis, négocié et compris de tous ainsi qu'un niveau de performance à l'entrée comme à la sortie du programme. Certes, le travail a déjà été fait à partir du cahier de charge du MEQ (2001) et la plupart des nouveaux programmes ont été agréés, ou sont en voie de l'être, mais qu'en a-t-il été de la concertation lors de la définition de ce nouveau référentiel (voir sect. 1.2.3)?

Dans une organisation, ce sont les acteurs impliqués qui doivent construire et expliciter le référentiel qui servira à les évaluer, selon Figari. Ici, ce ne sont pas les acteurs que nous soumettons à l'évaluation, mais l'innovation souhaitée, c'est-à-dire la nouvelle compétence langagière telle qu'énoncée dans le document ministériel (voir App. E) qui, nous le rappelons, est fondamentale et, pour cela, mérite un statut spécial dans la formation, ce que notre interprétation a mis au jour. Dans une approche communicationnelle, la définition du référentiel ou, à tout le moins, l'interprétation qui en a été faite et qui a donné lieu aux nouveaux programmes, ne peut être que le résultat d'une négociation préalable. Les nouvelles orientations, présentées dans le document ministériel, ont fait l'objet d'une vaste consultation auprès de différents partenaires du monde de l'éducation (MEQ, 2001), mais on ne peut dire qu'elles ont été négociées. Toutefois, puisque l'ensemble du référentiel repose sur un savoir d'expérience reconnu implicitement (voir sect. 1.2.3), nous n'avons pas à redéfinir ce référentiel, ce qui n'est pas le cas, cependant, pour la compétence langagière qui est enseignée et évaluée depuis le primaire. Elle n'est donc pas une compétence strictement professionnelle (ou universitaire); elle doit donc être définie clairement à chaque ordre d'enseignement et selon les besoins d'un programme. C'est pourquoi on doit soumettre à l'*observation* (c'est-à-dire confronter les opinions) (tabl. G 1, étape 4) cette composante du référentiel, si chère à notre société, qui témoigne de certaines valeurs subjectives et qui a fait sans doute l'objet d'interprétations diverses au moment de revoir les programmes.

Un retour réflexif sur la compétence langagière et sur les moyens de la faire progresser grâce à un dialogue de points de vue ou une dynamique intersubjective^{VII}, pourrait aboutir à la recreation ou redéfinition d'un référentiel plus commun et plus opérationnel de cette compétence. C'est du moins ce que nous croyons. C'est sur cette référentialisation, issue d'une réflexion préalable, et sur l'*interprétation* (tabl. G 1, étape 5) qui en découle que les partenaires peuvent essayer de s'entendre. Celle-ci, néanmoins, dépend du statut et de la motivation de chaque répondant, d'où peuvent émerger des divergences, mais aussi des convergences de point de vue.

Nous aimerions ouvrir ici une parenthèse pour expliquer l'essentiel de cette démarche concertée (tabl. G 1, étape 4), conçue comme réorganisation d'un système de représentations. Celle-ci est en quelque sorte une façon de mettre toutes les chances du côté de la réussite, d'éviter, peut-être, certaines erreurs, concernant les moyens de remédiation, en s'interrogeant sur le sens et les finalités avant de multiplier les cours à contenu linguistique (ce que recommande pourtant le Rapport Larose, 2001, voir App.C) et créer ainsi une situation moins conflictuelle autour de cette question. En fait, la psychologie sociale cognitive, dont l'approche communicative semble s'inspirer (Figari citée dans Cardinet et Laveault, 1996), a montré que la recherche d'une réponse juste réalisée dans le cadre d'une discussion en groupe, avec un objectif perçu comme valable par tous, était particulièrement propice à l'apprentissage et au changement. Transposés dans le contexte qui est le nôtre, *la réponse juste*, qui est recherchée, est une re-création du référentiel de la compétence langagière, *l'objectif*, que nous supposons jugé *valable* par tous, est d'arriver à partager une vision commune ou plus consensuelle d'une compétence fondamentale et *l'apprentissage*, dont il est possible de bénéficier, suite à une telle concertation, est une représentation nouvelle de ce concept qui permettrait à chaque intervenant, engagé dans la discussion, de comprendre son rôle dans la formation de l'étudiant ou dans la mise en place de mesures ou de politiques encadrant toute action en amont ou en aval de cette formation.

^{VII} Voir la démarche d'évaluation de la C.L. selon une dynamique intersubjective (fig. G.1)

C'est d'ailleurs là qu'intervient la *correction* (tabl. G 1, étape 6), dernière étape de la démarche évaluative. Cette correction - qui a déjà eu cours dans les universités et a donné lieu aux nouveaux programmes dont nous ne connaissons pas encore les particularités - «clôt le processus d'évaluation et donne sens à tout ce qui a été entrepris auparavant; elle est la suite directe de la démarche d'interprétation, elle-même conséquence du référentiel négocié [redéfinition opérationnelle de la C.L.]. Une fois mis en face des faits qu'ils ont eux-mêmes sollicités, les acteurs sont motivés à corriger la situation» (Cardinet et Laveault, 1996, p. 21). Cette correction de la trajectoire est conditionnée par la co-construction d'un référentiel commun qui suscite, en aval, une révision des objectifs langagiers, une réflexion métafonctionnelle et une modification des pratiques pédagogiques et évaluatives.

Pour résumer l'ensemble de ce processus évaluatif disons ceci: le changement souhaité, en ce qui a trait à la qualité du français, bien qu'il soit clairement affirmé et balisé dans le projet de professionnalisation de l'enseignement, doit être évalué, objectivé par les acteurs du système de façon conjointe. Ces derniers doivent construire et expliciter un référentiel plus précis et moins équivoque du concept de compétence langagière autour duquel ils pourront mieux percevoir la formation et sa finalité tout en prenant conscience qu'ils auront un rôle à jouer dans le développement de ces compétences (c'est le rôle du milieu institutionnel) ou le perfectionnement de celles-ci (c'est le rôle du milieu professionnel ou de la formation continue).

Cette démarche implique une confrontation à la fois subjective et constructive, puisque ce nouveau référentiel ne peut être que le résultat d'une négociation préalable sur le sens et la portée à donner à cette compétence dans la nouvelle formation, sur la valeur à accorder à tel objectif ou telle composante pour déterminer concrètement ce que vise le changement en cours et par rapport à quoi on doit le juger. Par exemple, il serait possible de juger que la maîtrise d'une des quatre compétences (linguistique, situationnelle, discursive, informative) soit plus importante que les autres (Moffet et Demalsy, 1994), en gardant à l'esprit, cependant, que la maîtrise de la langue ne réfère pas uniquement aux connaissances du code. En ce qui a trait à un quelconque niveau de performance, De

Landsheere affirme que la fixation d'un seuil de compétence passe par l'évaluation des besoins (ibid.). Ces besoins, nous les avons exprimés, sont ceux de la société, formalisés dans la nouvelle formation à l'enseignement proposé par le MEQ (2001).

Outre ce document, d'autres outils peuvent enrichir cette réflexion concertée. On pourrait fort bien se référer, par exemple, à la position de l'UQAM sur la question du seuil de réussite ou à l'étude qu'elle a réalisée sur les compétences langagières des futurs maîtres, qui brosse un tableau des exigences de la profession au plan langagier, à moins qu'on les juge toutes deux désuètes. En somme, toute référence demeure valable et s'appuie sur l'expérience de chacun des acteurs du système et sur les changements en cours.

Rappelons-le, l'*interprétation* (tabl. G 1, étape 5) doit prendre en considération la multivocalité qui s'exprime en fonction de la place qu'occupe chacun des intervenants engagé dans le processus. Dans ce jeu de négociation et d'appropriation, il s'agit de comprendre la prise de position de chacun, de faire dialoguer des points de vue différents afin de se rapprocher d'un consensus qui favorise une prise en charge collective de la formation sur laquelle tous s'entendent. Ce processus de *communication facilitante* ou *participative* rend possible l'assimilation d'une innovation et l'évolution d'une situation. Au terme de ce processus, on applique les modifications qui mettent fin à l'autoévaluation (tabl. G 1, étape 6).

Cette démarche évaluative, qu'elle soit locale ou en partenariat, est intéressante au plan des retombées pédagogiques, susceptibles de motiver les étudiants et d'influencer leur réussite. Flore Gervais, professeur à l' Université de Montréal, affirmait que la motivation constitue «l'élément déclencheur de toute entreprise humaine, de toute volonté de changement, qu'il s'agisse d'attitude, de comportement ou d'apprentissage» (Québec français, no 91, p.45 à 47). C'est pourquoi, elle identifie les composantes de cette motivation comme point de départ à toute action stratégique. Parmi celles-ci, la première consiste «à faire connaître la finalité d'un effort» (ibid.), (d'où la nécessité de définir conjointement et avec plus d'exactitude le concept de compétence langagière et de prendre

position); la deuxième composante est «de faire voir à l'étudiant qu'il y a convergence entre les objectifs langagiers de l'institution et ceux du marché du travail» (ibid.), (d'où l'importance d'impliquer universités, commissions scolaires dans la démarche évaluative de même que le cégep, pour arrimer les compétences langagières acquises et celles en devenir), la troisième composante consiste «à montrer, par la sanction, le lien étroit entre la maîtrise de la langue et la réussite scolaire» (ibid.), (d'où la pertinence d'un examen final à la fin du baccalauréat). Finalement, la quatrième composante d'une bonne stratégie éducative est «de faire en sorte que l'étudiant soit convaincu que l'objectif est réalisable en l'accompagnant, l'encadrant et l'outillant pendant sa formation» (ibid.), (d'où la nécessité d'instaurer un processus continu d'évaluation des apprentissages et des mesures d'encadrement).

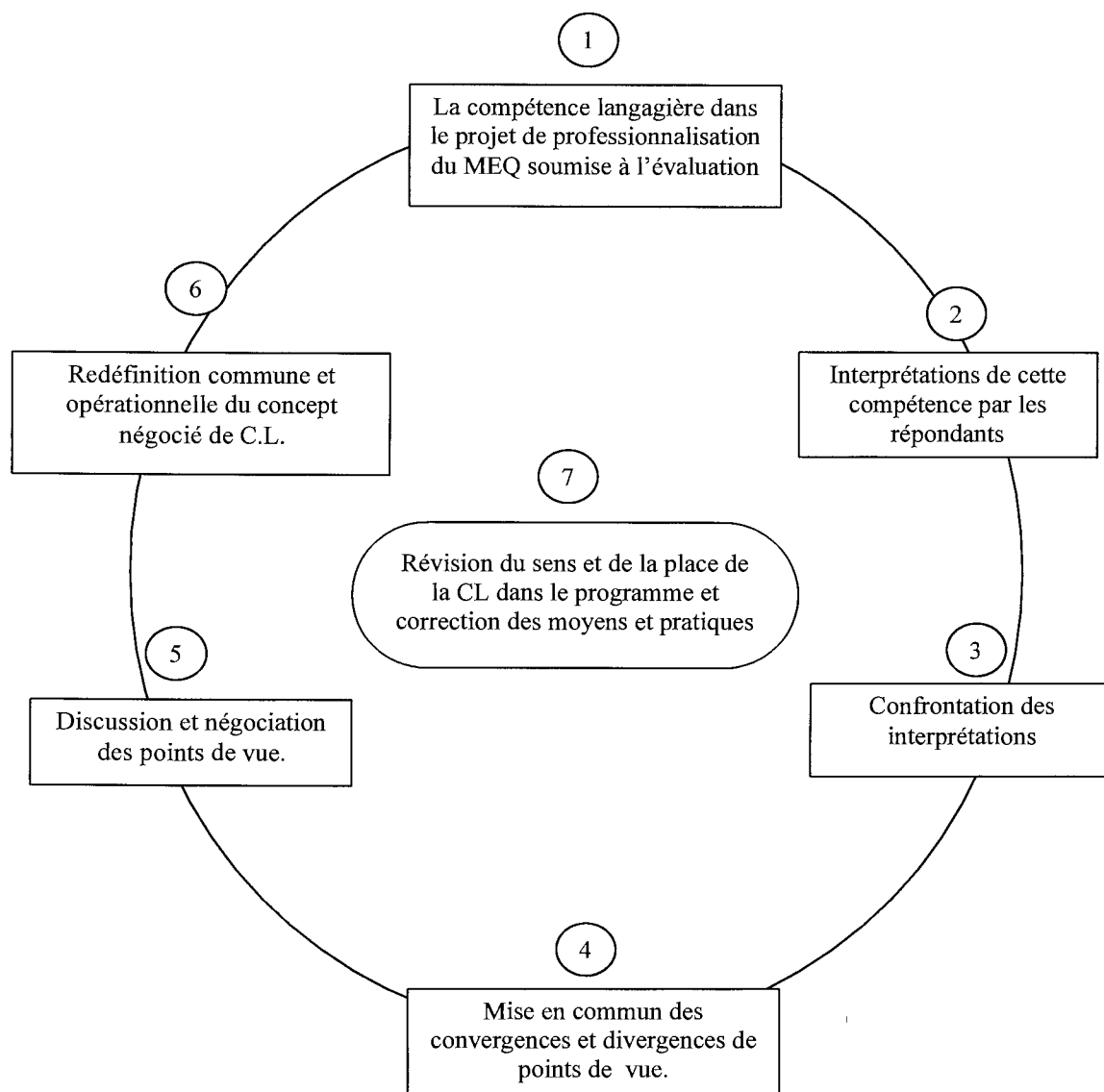
Pour terminer, nous souhaiterions évoquer brièvement notre expérience de la réforme du français, au collégial, qui n'est pas tout à fait étrangère à nos préoccupations et qui montre l'intérêt que nous portons au dialogue de points de vue, bien que nous soyons tout à fait conscients des difficultés que cela représente. En fait, le renouveau collégial a donné lieu à des changements majeurs dans nos pratiques pédagogiques et évaluatives: révision complète de la formation générale, modification en profondeur des cours de français et de leur contenu, application de l'approche par compétences, plus grande concertation entre les enseignants lors de l'élaboration des plans de cours et de la définition des critères d'évaluation, application systématique d'une grille de correction de la compétence langagière, encadrement plus soutenu des étudiants, évaluations formatives plus nombreuses, révision de la politique linguistique départementale, etc. La détermination de l'épreuve ministérielle de français a également conditionné nos pratiques et nous a obligés à regarder dans la même direction en ce qui a trait au développement des compétences langagières.

Cela dit, il est peut-être encore tôt pour mesurer les résultats d'une telle réforme, mais nous croyons que cette convergence et cohérence des pratiques autour de compétences communes est bénéfique pour l'ensemble des étudiants, même si nous devons renoncer à un peu d'autonomie dans notre enseignement. Cette conviction vient

des efforts obligés par la réforme que nous avons dû consentir pour travailler davantage en collégialité de sorte à offrir une formation plus adéquate et plus harmonieuse. Cependant - il faut le dire - nous avons eu peu d'emprise sur ce renouveau, d'où une certaine frustration qui s'est atténuée avec le temps, bien que tous n'ont pas été d'accord avec certains aspects de cette réforme. Mais si les changements viennent de l'intérieur, la motivation sera d'autant plus grande qu'elle portera fruit; et ceux qui sont en mesure d'apporter ces changements sont ceux qui œuvrent de près ou le loin à former des étudiants se destinant à la profession enseignante.

Figure G 1

**DÉMARCHE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE
SELON UNE DYNAMIQUE INTERSUBJECTIVE**



Bibliographie

Audet, C., Saint-Pierre, D., 1997. «École et culture : des liens à tisser». Les presses de l'Université Laval, Québec, p. 103-117.

Aubin, Denis. 1993. «La maîtrise de la langue, affaire de spécialistes du français?» *Québec français*, no 91 (automne), p. 31-35.

Baribeau, Colette. 1995 «Position de l'AQPF sur La formation des enseignantes et enseignants de français au secondaire». *Québec français*, no 97 (printemps), p. 64-66.

Bélanger, Mario et Paradis, Pierre. 2000. «À propos de la qualité du français écrit chez les étudiants universitaires», Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 12 p.

Bouthat, Chantal. 1993. «Guide de présentation des mémoires et thèses», Université du Québec à Montréal, Montréal, 110 p.

Boutin, Jean-François. 2001. Mémoire déposé à la commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 10 p.

Bussière, Louise. 1994. «Renouvellement de la formation des enseignants et des enseignantes». *Vie Pédagogique* 89, (mai juin), p. 10 et 11.

Cardinet, Jean et Laveault Dany. 1996. «L'activité évaluative en éducation: évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique», *Mesure et évaluation*, vol.18, p. 15-29.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. *Mémoire à la Commission des États généraux sur l'éducation*. 31 août 1995, p. 12-15.

Couillard, Robert et Terrisse, Bernard. 1992. «L'évaluation des compétences en langue orale et écrite dans les programmes de formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal». *Contact*, vol. 11, no 2 (mai), p. 2-10.

Crahay, Marcel. 1999. «Psychologie de l'éducation», Presse universitaire de France, 373 p.

De Ketele, Jean-Marie. 1996. «Évaluation des compétences: une problématique émergente, *Mesure et évaluation*, vol. 18, p. 39-108.

De Villers, Marie-Éva. 2001. «La maîtrise de la langue française à l'université», Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Université de Sherbrooke, p. 1-13.

- Fédération des associations étudiantes du campus de l'université de Montréal. 2000. «Avis pour une politique linguistique institutionnelle», p. 1-16.
- Forquin, Jean-Claude. 1997. «Les sociologues de l'éducation américains et britanniques». De Boeck Université, Bruxelles, 390 p.
- Fourez, Gérard. 2003. «Apprivoiser l'épistémologie», Éditions De Boeck, Bruxelles.
- Fournier, Georges-Vincent. 2000. «Face à l'épreuve», Éditions Hurtubise HMH, Montréal, 167 p.
- Gervais, Flore. 1993. «Des stratégies pour une plus grande maîtrise de la langue», *Québec français*, no 88 (hiver), p. 45-48.
- Gervais, Flore. 1993. «Arrimage entre le cégep et l'université». *Québec français*, no 91 (automne), p. 44-47.
- Gohier et al. 1999. «L'enseignant, un professionnel». Presses de l'Université du Québec, Québec, 174 p.
- Harel, Jean-Pierre. 1996. «À l'école, la qualité du français est-elle une préoccupation partagée?». *Vie pédagogique*, no 101 (nov. déc.), p. 29-30.
- Karsenti et Savoie-Zajc. 2000. «Introduction à la recherche en éducation», éditions du CPR, 350 p.
- Lépine, François. 1995. «Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994)». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX1, no 1, p. 17-36.
- Martel, Hélène. 2001. Entretien avec le Président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), monsieur Conrad Ouellon, Université Laval, Québec.
- Moffet, Jean-Denis et Demalsy, Annick. 1994. «Les compétences et la maîtrise du français au collégial». Étude descriptive, Cégep de Rimouski, département de français, 195 p.
- Monbellin, Michèle et al. 1997. «Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue?». Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Bruxelles.
- Ouellet, Lise. 1996. «Questions à discuter. Dilemme en écriture: exigence ou tolérance?». *Vie pédagogique*, no 101 (nov. déc.), p.26-28.
- Ouellon, Conrad. «Formation des maîtres et qualité de la langue française», Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 19 janvier 2001, 5 p.

Ouillon, Conrad et Dolbec, Jean. 1999. «La formation des enseignants et la qualité de la langue», *Terminogramme*, no 91-92 (sept.), 20 p.

Projet d'intégration pédagogique réalisé par des chargés de cours des unités de service FRA et EDP de la Faculté de l'éducation permanente. 2000. «Les besoins en français et en méthodologie des étudiants et étudiantes de l'Université de Montréal». Bilan préliminaire, Université de Montréal, 23 p.

Quivy, Raymond et Van Campenhoudt, Luc. 1995. «Manuel de recherche en sciences sociales», édition Dunod, Paris, 287 p.

«Relevé de certaines fautes d'orthographe et de grammaire des étudiants de première et troisième année du baccalauréat d'enseignement au préscolaire et primaire et de troisième année du baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire de l'UQAR». Document remis à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Rimouski, nov. 2000.

Roy, Raymond-Gérard et Lafontaine, Louise. 1992. «Étude de la maîtrise du français à l'université». Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 126 p.

Tardif, Jacques. 1993. «Pour un enseignement de plus en plus stratégique». *Québec français*, no 89 (printemps), p. 35-39.

Terrisse, Bernard, et al. 1991. «La maîtrise de la langue orale et écrite chez les futurs enseignants», Groupe de travail de l'UQAM sur les politiques d'évaluation du niveau de français chez les futurs enseignants, Décanat des études de premier cycle, UQAM, 89 pages.

Zakhartchouk, Jean-Michel. 1999. «L'enseignant, un passeur culturel, ESF éditeur, Paris, 126 p.

Zerbid, Annie. 1996. «La perception des futurs enseignants et des enseignants en exercice, du primaire dans le secteur régulier, du niveau de maîtrise de la langue orale et écrite nécessaire à l'exercice de leur profession». Université de Montréal.

Publications du Gouvernement du Québec

«Assurer la maîtrise du français dans un aménagement linguistique pluriel», Rapport Larose, Gouvernement du Québec 2001, chapitre trois, p. 34-76.

«Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement». Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) sur les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres à la suite de la réforme de l'éducation

et de la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation à l'enseignement, Gouv. du Québec, mars, 1999.

«La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires». Rapport du groupe de travail sur la connaissance de la langue préparé à l'intention des affaires académiques, CRÉPUQ, 1986.

«La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles», Ministère de l'Éducation 2001, 253 p.

«Les programmes de formation à l'enseignement», Guide de rédaction, Ministère de l'Éducation 2001, 16 p.

Médiagraphie

Pierre Foglia, 2002. La Presse.

Zone libre, 1995