

L'évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français

Colette Baribeau and Monique Lebrun

Volume 8, Number 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018163ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018163ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Baribeau, C. & Lebrun, M. (2005). L'évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 151–167. <https://doi.org/10.7202/1018163ar>

Article abstract

In 2001, new guidelines focused on the development of professional competencies were issued in Quebec for pre-service teacher education. At that time, a study had just been completed that had followed a dozen students over four years, allowing for observation of the emergence of their reflections on their developing professionalism and the competencies acquired in both the practical setting (during practicums) and the educational one (in class). In the resulting portrait, one can trace the process of professional "becoming" from the perspective of the relationship between disciplinary competencies and competencies in language-arts instructional methods. This article also allows for an assessment of the distance yet to be covered, and the challenges to be faced, in implementing a focus on competency development in the new teacher-education programs.



L'évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français

Colette Baribeau

Université du Québec à Trois-Rivières

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

Résumé – En 2001 ont paru au Québec de nouvelles orientations en formation initiale des maîtres centrées sur le développement de compétences professionnelles. Or une recherche à peine terminée avait permis de suivre douze étudiants pendant quatre ans, de voir émerger des réflexions sur la professionnalisation et sur les compétences acquises en contexte de pratique (stage) et de formation (cours). Ce portrait permet de tracer l'évolution du «devenir» professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique de la langue maternelle, et d'estimer le chemin à parcourir et les défis à relever pour mettre en œuvre, au sein des nouveaux programmes de formation des maîtres, une formation centrée sur le développement de compétences.

Abstract – In 2001, new guidelines focused on the development of professional competencies were issued in Quebec for pre-service teacher education. At that time, a study had just been completed that had followed a dozen students over four years, allowing for observation of the emergence of their reflections on their developing professionalism and the competencies acquired in both the practical setting (during practicums) and the educational one (in class). In the resulting portrait, one can trace the process of professional «becoming» from the perspective of the relationship between disciplinary competencies and competencies in language-arts instructional methods. This article also allows for an assessment of the distance yet to be covered, and the challenges to be faced, in implementing a focus on competency development in the new teacher-education programs.

Introduction – Contexte général de la recherche

En 1994, le Québec s'est orienté vers une révision de ses programmes de formation initiale des maîtres, ajoutant une année supplémentaire aux trois déjà exigées, ce qui signifiait alors un parcours total de 17 années de scolarité pour détenir un permis d'enseignement. Les programmes mis en place comportaient 700 heures de formation pratique. Un ensemble d'organismes ont été constitués pour assurer la qualité du processus de révision – mentionnons, entre autres, un comité d'orientation et un comité d'agrément –, et des programmes de formation des maîtres-associés ainsi que des mesures de soutien pour assurer l'accompagnement des stagiaires par les établissements scolaires ont été financés.

Quelques années plus tard, en 2001, le ministère de l'Éducation (MÉQ) émet de nouvelles orientations en formation initiale des maîtres. Ces orientations prennent la forme d'un référentiel centré sur le développement de compétences professionnelles. C'est sur la base de ce référentiel que les universités sont appelées à redéfinir leurs programmes de formation afin de les mettre en œuvre à partir de l'automne 2003.

Les travaux de recherche auxquels cet article fait référence s'inscrivent dans un ensemble de projets¹ qui ont étudié le cheminement des premières cohortes d'étudiants admis en 1995 et qui ont terminé en 1999, soit la toute première cohorte d'étudiants du préscolaire-primaire et la deuxième cohorte du secondaire. Ces travaux ont déjà fait l'objet d'une présentation collective de l'équipe interuniversitaire de recherche (Bednarz, Baribeau, Blouin, Gattuso, Lebrun et Lebuis, 1999) ainsi que de nombreuses présentations lors de colloques et d'articles dans des collectifs ou dans des revues professionnelles.

L'angle sous lequel nous abordons cette contribution nous amène à revisiter nos données recueillies pendant quatre années consécutives auprès de 12 étudiants en formation des maîtres, dont 6 se destinant à l'enseignement primaire et 6 à l'enseignement secondaire en français. Nous avons déjà fait état, au cours des dernières années, de l'évolution de leurs représentations face aux différents volets de l'enseignement de la langue et nous avons déjà modélisé les grandes tendances de cette évolution (Baribeau et Lebrun, 1997; Baribeau et Lebrun, 2000; Baribeau et Lebrun, 2001a et b; Lebrun et Baribeau, 2001a et b). Toutefois, nous n'avons pas encore touché un aspect important qui fait l'objet de cet article : l'évolution du « devenir » professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique de la langue maternelle.

Le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001) suggère une formation des maîtres adoptant une vision où le geste professionnel est défini comme une formation à des compétences spécifiques qu'il s'agit d'inscrire, au travers d'une pédagogie par projet, dans la perspective régulatrice de compétences générales. Or nous estimons qu'il est peu signifiant, en formation initiale des maîtres, de parler de compétences didactiques sans y adjoindre une compétence disciplinaire. Nous pensons aussi qu'il est nécessaire d'inscrire ce référentiel de

1 FODAR 1995-1997: Projet « Analyses de stratégies de formation d'intervenants en milieu scolaire et hors scolaire: contribution à la redéfinition d'un modèle de formation des maîtres ». Équipe du réseau-UQ « Formation à l'intervention dans l'enseignement », composée de Nadine Bednarz, Colette Baribeau, Pascale Blouin, Linda Gattuso, Monique Lebrun, Pierre Lebuis et Rodolphe Toussaint.

compétences dans une démarche de formation qui vise la construction d'une identité professionnelle (Moll, 1998). Nous nous proposons donc de tracer le portrait du jeune enseignant au terme de sa formation afin d'estimer les défis à relever au sein des nouveaux programmes centrés sur le développement de compétences.

1. Problématique de la formation des maîtres

1.1 Le nouveau référentiel: le maître, un héritier, un interprète et un critique

Le référentiel des compétences professionnelles élaboré par le MÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) et proposé aux universités s'inscrit dans la lignée des formations par compétences. Ces nouvelles orientations constituent, selon nous, des aménagements en concordance avec les programmes de 1994 qui déterminaient de façon assez spécifique les contours de la formation et le cadre général de son exercice. D'une part, ces aménagements s'appuient sur les réflexions de chercheurs québécois et étrangers (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) qui se sont intéressés à la professionnalisation de l'enseignement, aux exigences de cette profession et aux axes majeurs permettant de définir le geste professionnel. D'autre part, ils reflètent le contexte scolaire qui s'est modifié sous plusieurs aspects dont notamment « l'autonomie accrue de l'école, la conception de l'apprentissage qui situe l'élève au centre du processus, l'élaboration des programmes de formation selon une approche par compétences, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et la politique d'une école adaptée à tous les élèves » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 23).

1.2 Une orientation critiquée

Certes, on peut aborder la logique des programmes par compétences, comme le font Boutin et Julien (2002), en montrant l'ambivalence de certaines orientations qui s'inscrivent à la fois dans une perspective béhavioriste et cognitiviste tout en utilisant un discours socioconstructiviste. Une critique de même nature a aussi été réalisée par Jonnaert (2002) qui note que, poussée à outrance, une vision tayloriste du savoir et de son apprentissage peut laisser croire à la programmabilité des savoirs, « laissant ainsi entendre que certaines notions devraient être enseignées avant ou après d'autres, bref que la logique des savoirs déterminerait à elle seule la succession des apprentissages » (Develey, 1999, p. 21). Jonnaert (2002) souligne cependant qu'il est possible de définir un objet et ses parties constitutives sans que le sujet soit engagé dans un processus d'appropriation. Cette prise de position l'amène à distinguer les compétences virtuelles des compétences effectives, délimitant ainsi la portée des termes d'habileté, de savoir, de connaissance et de schèmes (ou capacité).

Il nous semble toutefois que, malgré ces lacunes, nous devons reconnaître dans le document ministériel un effort d'harmonisation avec les orientations précédentes. Il s'agit, dans cette réflexion ministérielle, d'une tentative de définir la profession enseignante en adoptant une perspective intégrative qui coordonne les composantes en un tout structuré. L'idée centrale du pédagogue cultivé – apparue en 1965 et 1966 dans ce qui est communément appelé le « rapport Parent » (Gouvernement du Québec, 1965), puis repris par la suite dans le rapport du Conseil supérieur (Gouvernement du Québec, 1988) soulignant les 25 ans du rapport précédent – est

reprise dans le dernier référentiel et redéfinie autour du concept de professionnalisation, « développement et construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 17). Présenté comme une hypothèse de travail, le projet de professionnalisation s'orchestre autour de l'idée inspirante de Fernand Dumont (1994, 1995), un des maîtres à penser de la culture québécoise, à savoir que l'enseignant doit être vu comme un héritier, un interprète et un critique. Ce projet se concrétise dans une formation orchestrée autour de quatre axes : « les fondements », « l'acte d'enseigner », le « contexte social et scolaire » et « l'identité professionnelle » (Groupe de travail sur la révision des programmes de formation des maîtres, 2002). Notre contribution spécifique se situe à la nécessaire jonction de ces quatre axes : nous considérerons les fondements à la fois généraux et spécifiques pris en compte dans l'acte d'enseigner, en contexte social et scolaire, par un jeune en quête d'identité professionnelle. En effet, nous estimons que ces composantes, pour être bien décrites, se doivent d'être distinguées, mais qu'une formation professionnelle et une réflexion sur cette formation exigent leur constante prise en compte.

1.3 Le jeune maître à l'aube du nouveau millénaire

Notre objectif est de tracer un portrait d'étudiantes et d'étudiants universitaires au terme de leur formation initiale en enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire. Selon nous, bien que leurs programmes de formation n'étaient pas centrés spécifiquement sur le développement de compétences, ces programmes étaient en relative harmonie avec les nouveaux contours d'une formation par compétences particulièrement au plan de leurs articulations. Nous avons ainsi suivi pendant quatre ans, 12 futurs enseignants et nous avons recueilli leurs réflexions sur leurs expériences d'enseignement du français, sur leur vision de leur geste professionnel, sur les buts et les finalités de l'enseignement. Le portrait que nous traçons donne un aperçu intéressant du chemin parcouru, des compétences développées en contexte de pratique (stage) et de formation (cours). Nous souhaitons, par ce travail de synthèse, pouvoir estimer et tracer des pistes du chemin qu'il reste à parcourir et identifier les défis à relever pour mettre en œuvre, au sein des nouveaux programmes, une formation centrée sur le développement de compétences.

2. Méthodologie

La recherche que nous avons réalisée est de type longitudinal. Au cours des quatre années de l'étude, nous avons suivi plus précisément des étudiantes et des étudiants des programmes de baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières (BEPEP, UQTR) ainsi que ceux du baccalauréat d'enseignement au secondaire, option français, à l'Université du Québec à Montréal (BES, UQÀM).

2.1 Les sujets

Tous les sujets (n = 200) inscrits en première année de formation au BEPEP à l'UQTR et au BES à l'UQÀM ont d'abord répondu, durant leur premier trimestre de formation, à un questionnaire écrit concernant leurs représentations de l'enseignement du français. Une douzaine d'entre eux, tous volontaires, ont été suivis par entrevue dirigée au fil des quatre années de leur formation. On retrouve, tant dans le sous-groupe des 6 sujets du préscolaire-primaire que dans

celui du secondaire, une prédominance de filles, ce qui correspond bien à la féminisation bien connue de la profession en ce qui a trait à l'enseignement préscolaire-primaire et à l'enseignement du français au secondaire.

2.2 L'instrument

L'entrevue dirigée, d'une durée approximative de 60 minutes, portait sur des questions spécifiques en lien avec les différents volets de l'enseignement du français. Elle gravitait autour de la discipline elle-même, de sa didactique et du métier d'enseignant. Une fois le thème bien campé, l'étudiant était encouragé à préciser son point de vue, à le raffiner par des exemples ou par la narration de faits tirés de son expérience de stage ou de cours. Trois entrevues dirigées (l'une au cours de la première année, une autre au terme de la deuxième et la troisième à la fin de la quatrième année) ont permis de suivre leur cheminement. D'une entrevue à l'autre, l'intervieweur rappelait au sujet ce qu'il avait dit précédemment et lui demandait de se situer par rapport à ses propos ainsi que de nommer les apprentissages nouveaux ou les prises de conscience effectués depuis la dernière entrevue. La dernière entrevue des 12 sujets, d'où sont tirées les données qui font l'objet du présent article, a eu lieu au terme de leur programme de formation, soit à l'hiver 1999. Le contenu a été analysé et mis en comparaison avec les données des années antérieures, et ce, en lien avec les apprentissages réalisés en cours de formation. Toutefois, nous n'avons pas considéré les résultats à la lumière des nouveaux objectifs proposés dans le référentiel de compétences du MÉQ puisqu'il n'était pas disponible ni en vigueur.

L'analyse des données s'est effectuée en deux temps. Tout d'abord, par des résumés, puis des synthèses, structurés autour des différents volets de l'apprentissage-enseignement du français. Par la suite, nous avons cherché, dans les propos des sujets, des indicateurs relatifs au développement de compétences professionnelles, sensiblement analogues à ce qui est proposé dans le référentiel du MÉQ, ce qui nous a permis de situer les sujets quant au développement de leurs compétences spécifiques (disciplinaires et didactiques).

3. Résultats

La présentation des résultats se divise en deux grandes parties. Nous résumons, en premier lieu, les apprentissages effectués au terme de la formation. Nous y ajoutons deux aspects qui ont émergé des propos et qui touchent davantage les nouvelles compétences, à savoir la mise en œuvre de projets intégrateurs et la prise en compte de la dynamique des différences au sein d'une classe (en restreignant évidemment nos propos à la didactique du français). En deuxième lieu, nous revisitons nos données et nous les considérons à la lumière de l'enjeu de la professionnalisation vue sous deux angles. Tout d'abord, celui de l'engagement professionnel du jeune, démarche personnelle et collective, et ensuite celui de l'émergence d'une identité professionnelle, rattachée à la prise de conscience du rôle de l'enseignant dans la société québécoise.

3.1 La langue comme objet et comme outil de pensée et de communication

La langue maternelle, le français en l'occurrence, comporte plusieurs caractéristiques qui donnent une couleur singulière au processus d'enseignement-apprentissage. Nous présentons d'abord trois de ces caractéristiques dont nous pouvons retrouver la trace dans les données. Ensuite, les apprentissages des sujets sont décrits et, lorsqu'il y a lieu, sont rattachés au référentiel des compétences du MÉQ (2001)² en ce qui concerne la conception, le pilotage, l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage ; il en va de même, en dernier lieu, quant aux données relatives au fonctionnement du groupe-classe et à la dynamique d'adaptation requise selon les rythmes et les styles des élèves.

3.1.1 La nature des contenus à faire apprendre

Lorsqu'il est question, dans le référentiel de compétences (Gouvernement du Québec, 2001), des « contenus à faire apprendre », nous pensons aux savoirs (Jonnaert, 2002) ou contenus disciplinaires décrits par des champs disciplinaires telles la grammaire, la syntaxe, la stylistique, la lexicologie ou la narratologie.

Dufays (1999) souligne à juste titre que l'énonciation des compétences en apprentissage de la langue maternelle présente un caractère très répétitif puisqu'il s'agit toujours, au fil des années de scolarisation, de la même compétence qui va en se complexifiant. Par exemple, la compétence relative à « une énonciation de la pensée selon le contexte d'énonciation, les personnes en présence (virtuelle ou réelle) dans le respect des normes » demeure la même quel que soit l'ordre scolaire ou le niveau des élèves ; ce qui change, c'est le niveau de complexité des savoirs à mobiliser.

Il convient aussi de signaler le caractère transversal de l'objet. Le français permet d'acquérir des connaissances et de communiquer dans toutes les situations ; il est ainsi toujours présent dans les autres disciplines, ne serait-ce que par la communication des idées ou la lecture de textes. Dans cette perspective, la langue maternelle permet la mise en acte de compétences méthodologiques telles que faire des résumés, des synthèses.

Laganière et Martel (1995) constatent que la question du français, au Québec, est chargée de valeurs (prégnance du modèle normatif et de prestige de la France au regard de la francophonie) et de croyances et qu'elle s'inscrit dans un contexte socioculturel spécifique encore chargé d'insécurité linguistique et culturelle.

2 Compétence 3 – Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour des contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. Compétence 4 – Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour des contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. Compétence 5 – Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. Compétence 6 – Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Compétence 7 – Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Voici donc le domaine à l'intérieur duquel nos jeunes maîtres ont à surnager : il s'agit pour eux de revisiter leur propre bagage de connaissances, de les recadrer, de les modifier ou de les parfaire, d'y greffer une didactique et d'inscrire leur agir dans le contexte socioculturel québécois.

Les données recueillies nous permettent de voir l'ampleur des champs à couvrir, leur complexité en situation de pratique effective, les exigences de l'adaptation aux élèves. Pour une présentation plus claire, nous allons tout d'abord énoncer les grands contours, pour chaque volet, des connaissances acquises au terme de la formation, dresser un portrait en fonction des compétences puis faire une incursion dans le domaine des projets intégrateurs susceptibles d'être expérimentés.

3.1.2 L'oral : dépasser la stigmatisation

Pour tous les sujets, l'enseignant demeure un modèle pour les élèves et, dans cette perspective, la qualité de leur propre expression et de celle de leurs élèves leur tient à cœur, sur le plan de l'articulation des mots, de la justesse du vocabulaire et de la clarté du discours. La plupart des sujets disent s'être grandement améliorés, plusieurs confiant s'être distancés d'un niveau de langue en usage dans leur famille et avoir adopté un français standard, quelques fois même en porte-à-faux avec la langue acceptée par l'école. Les étudiants ont conscience des exigences d'une langue orale de qualité dans l'exercice de leur profession et ils tendent vers une pratique d'un français normatif soutenu en classe. Plusieurs constatent la pauvreté du vocabulaire utilisé tant par leurs élèves que par eux-mêmes.

Sur le plan didactique, la façon de soutenir et d'évaluer une expression de qualité demeure assez confuse ; seuls quelques sujets se rappellent avoir suivi des cours de didactique de l'oral et un seul mentionne avoir conçu et piloté une activité en classe. L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences des élèves demeure ardue et prend souvent des connotations sociales, morales et psychologiques difficiles à séparer des jugements linguistiques.

Lors de l'observation d'une activité en oral, une étudiante du BES mentionne que l'enseignante demande un exposé dans un français correct et précise : « L'enseignante ne demandait pas de parler comme un Français, elle demandait de parler dans un langage correct. » Elle ajoute que les élèves ont un blocage : « Il y a des élèves pour qui, à la limite, ce n'est pas correct de bien parler. [...] Il y a beaucoup d'élèves qui n'ont même pas le souci, le désir de bien s'exprimer. Ils rient de ceux qui viennent parler devant la classe et qui se forcent à bien parler. » Elle reprend par la suite en relatant un fait un peu paradoxal : « Il y a la belle Mélissa qui a fait un exposé très très bien. Cela a impressionné les élèves qui l'ont applaudie. » Elle se dit surprise d'une telle ambivalence.

3.1.3 L'écrit : peut-il y avoir du plaisir à se corriger ?

En début de formation, tous les sujets associent l'écriture à la seule maîtrise du code. Ils découvrent, au fil des cours de didactique et des stages, que l'écrit s'enseigne (position mise de l'avant dans les trois dernières décennies par les didacticiens), ce qui les amène à concevoir et animer des situations d'apprentissage-enseignement innovantes et à changer leurs concep-

tions, et ce, malgré les piètres performances des élèves, la complexité et la longueur des corrections. Aucun sujet ne mentionne avoir redécouvert pour soi-même le plaisir d'écrire. Plusieurs notent qu'ils structurent mieux leurs textes et qu'ils portent une attention toute spéciale à la qualité des communications écrites destinées aux parents. Tous conviennent que les horaires permettent peu l'expression libre et que le nombre d'élèves par classe constitue une entrave à une évaluation formative ; le caractère répétitif des objectifs et le temps limité passé en classe avec les mêmes élèves rendent difficile une évaluation de la progression des élèves.

Une étudiante du BES mentionne que sa plus grande réussite a été d'amener les élèves à s'investir dans un projet d'écriture. «J'ai eu des textes émouvants. Un garçon du secondaire qui a fait un texte sur l'amour entre deux personnages [...] un texte plein d'émotions.» Une étudiante du BEPEP mentionne la lourdeur de la tâche de correction «qui est une mission impossible quand on propose des projets innovateurs avec des petits de première année».

3.1.4 La grammaire et la norme : une bête noire apprivoisée

La grammaire était et demeure un objet de savoir strict qu'il faut absolument maîtriser pour soi-même et faire maîtriser à l'élève. Les méthodes d'enseignement de la grammaire, encore centrées en classe sur les exercices et la répétition, semblent s'ouvrir à une approche plus inductive, toutefois rarement expérimentée. Plusieurs sujets soutiennent que les règles ont un fondement logique (et non historique et social), mais cherchent néanmoins, dans leur enseignement, à faire comprendre plutôt que mémoriser. Est-ce le fait que la nouvelle grammaire impose une logique différente ? Toujours est-il que les étudiants ont la nette impression d'avoir acquis de nouvelles connaissances. Des liens très solides sont tissés entre leur récente expérience d'apprentissage, celle qui doit être proposée aux élèves et l'esprit de la didactique qui sous-tend les nouvelles approches. Maîtrisant bien l'approche, ils sont devenus, lors de leur quatrième stage, une ressource pour les autres enseignants de l'école.

Une étudiante du BES précise que le cours de grammaire lui a permis de «réapprendre pour une deuxième fois des règles déjà intégrées». Ses stages l'ont obligée, compte tenu du rythme d'implantation de l'approche dans l'école, à constamment faire le passage entre l'ancienne et la nouvelle grammaire. Elle déplore la réticence des élèves devant l'apprentissage de la grammaire et le peu d'effort consenti pour apprendre les règles et les appliquer en cours de rédaction ou lors d'un examen.

3.1.5 La lecture et la littérature : un patrimoine à chérir

Tous les sujets, tant au primaire qu'au secondaire, sont de bons lecteurs et adorent lire. À l'université, ils apprécient la lecture orientée vers leurs propres planifications de cours. Un étudiant nous mentionne : «Maintenant, quand je lis un livre, je me demande à quoi cela pourrait me servir.» Certains découvrent avec ravissement la littérature pour la jeunesse, d'autres ont maintenant soif d'une formation plus poussée en littérature. Des méthodes stimulantes et interactives, telles que les cercles de lecture, sont expérimentées avec succès auprès des jeunes ; ceci leur permet de se voir en animateurs du livre et en éveilleurs culturels. Des œuvres que tous considéraient difficiles à exploiter constituent la porte d'entrée de plusieurs projets intégrateurs favorisant ainsi la conception et le pilotage d'activités centrées sur le développement de compétences

transversales. L'enthousiasme des élèves soutient leur goût de continuer, en dépit des difficultés inhérentes à l'acte de lire (recherche de sens), aux contextes des classes multiculturelles ou allophones ou avec une forte proportion d'élèves analphabètes fonctionnels. Plusieurs, à l'instigation de Pennac, ont aimé lire à haute voix pour leurs élèves. Ces propos nous permettent de voir les jeunes maîtres comme des passeurs culturels et de constater qu'ils ont le désir, malgré les difficultés, de mener des activités intégrant la littérature à l'enseignement de la lecture. Plusieurs déplorent toutefois la pauvreté de leur propre bagage culturel et se donnent des projets de lecture ; d'autres soulignent fort à propos que la somme considérable de lectures obligatoires dans leur programme de formation leur laisse peu de temps pour lire par plaisir ou encore pour assister à des activités culturelles, deux composantes qui, selon eux, devraient faire partie intégrante d'un programme de formation des maîtres.

Ces derniers propos nous amènent à jeter un regard sur les projets menés en classe, projets intégrant les différents volets, ainsi que sur la capacité des sujets d'adapter leurs interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves.

3.1.6 Les projets intégrateurs : des situations ancrées culturellement

Les sujets parviennent à une vision relativement intégrée de l'enseignement de la langue où l'oral, la lecture de textes courants et littéraires, ainsi que l'écriture se coordonnent en vue d'une production signifiante. Au cœur des tâches d'écriture, les sujets perçoivent mieux les liens entre la lecture, l'écriture et la grammaire, et ils privilégient des modèles d'enseignement qui suscitent le transfert de connaissances, transfert qui ne peut s'effectuer sans le soutien constant de l'enseignant. Les sujets notent qu'au secondaire, une planification de leçon peut difficilement, compte tenu de l'organisation du travail, intégrer d'autres matières ou impliquer des sorties culturelles. Tous les sujets disent avoir voulu expérimenter des projets intégrateurs, mais déplorent que les routines scolaires constituent un frein à l'innovation.

Une étudiante du BES a pris conscience que le français est un bon médium pour se développer soi-même en tant qu'être humain. Une autre souligne que, s'intéressant plus à l'actualité et comprenant mieux les enjeux sociaux, elle peut intégrer dans ses cours de français des notions d'histoire, allant ainsi vers des projets interdisciplinaires. Tous les sujets, lorsqu'ils parlent des projets qu'ils ont menés, si limités soient-ils, soulignent que ces approches intégratives facilitent la gestion de classe et captent davantage l'intérêt des jeunes.

3.1.7 Savoir composer avec la dynamique des différences

Tous les sujets ont une conscience aiguë de la difficulté inhérente à l'acte d'enseigner et avouent leur impuissance devant un élève qui ne démontre, malgré leurs efforts immenses, aucun intérêt pour apprendre sa langue maternelle. À la limite, cela les nie dans leur mandat social et provoque chez eux une remise en question de leur choix professionnel. De façon récurrente, les sujets racontent les difficultés de prendre en compte la multiplicité des cheminements d'apprentissage ; les leçons de français, au demeurant bien préparées, s'adressent à toute la classe. Une attention plus particulière est alors apportée, en cours de travail, à certains élèves qui éprouvent des difficultés. Un sujet mentionne le peu de considération accordé à l'ensemble de la classe par l'enseignant et par l'élève qui présente des troubles de comportement. Il note que les autres

élèves aiment les activités de la classe de français et qu'ils tiennent à comprendre ; ils doivent alors composer, à tous les instants, avec ces perturbations. Quant à leur conscience des difficultés d'apprentissage, elle est plus circonscrite à l'intérieur d'un volet (particulièrement en compréhension en lecture, au secondaire, et en écriture au primaire) ; au primaire, certains sujets voient les répercussions d'une difficulté de lecture sur l'apprentissage en mathématiques.

Un étudiant du BES pose un regard sévère sur les comportements des élèves durant la classe de français, soulignant que, seul à seul, l'élève écoute l'enseignant, mais qu'en groupe, ils ne veulent rien savoir. « En classe, ça niaise trop, ajoute-t-il, et les élèves sont trop nombreux pour qu'on puisse vraiment porter une attention à ceux qui sont en difficulté. »

Les sujets se disent relativement à l'aise avec la planification, l'organisation et la supervision de modes de fonctionnement du groupe-classe en français et les routines de la vie de tous les jours. Ils parviennent à dresser un portrait relativement nuancé des performances de leurs élèves en français ; ils observent leur curiosité et sont touchés par leur enthousiasme en lecture ; ils déplorent leur paresse intellectuelle tout en les trouvant attachants. Ils perçoivent les grands écarts culturels entre les élèves d'une même classe, même en milieu privilégié. Toutefois, les étudiants-stagiaires reconnaissent avoir peu d'impact compte tenu de leur présence fort brève dans l'école. Or toute identité professionnelle se développe en contact avec un milieu professionnel qui offre aux jeunes une « terre d'accueil » riche et stimulante permettant ainsi d'acquérir une « culture du métier », pourrions-nous dire. Les sujets ont parlé de leur insertion dans l'école, lors de leurs stages. Voyons si les démarches entreprises au fil de leur formation leur ont permis de s'engager dans la voie du développement professionnel.

3.2 L'engagement professionnel

Les nouvelles orientations du MÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) proposent que l'étudiant s'engage, au fil de sa formation, dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. On précise qu'au terme de sa formation, l'étudiant doit être en mesure de poursuivre par lui-même des projets d'approfondissement de son enseignement et de collaborer avec ses pairs dans la réalisation de ces activités. Nous abordons cette composante de la formation sous deux aspects : tout d'abord, nous décrivons les démarches personnelles mises en œuvre par l'étudiant pour se former et, ensuite, nous traitons de l'absence d'activités collectives auxquelles il aurait pu contribuer dans l'école au cours de sa formation.

3.2.1 *Des démarches personnelles de formation*

En grande majorité, les sujets se voient à l'affût d'idées nouvelles ; ils souhaitent se donner des instruments pour mieux travailler en assistant à des congrès d'associations professionnelles. Certains songent à s'inscrire aux cycles supérieurs, à la fois pour approfondir la recherche dans un domaine, mais aussi pour s'ouvrir d'autres portes : enseigner le français à l'ordre collégial ou à l'université. Plusieurs se sont constitué des réseaux d'entraide, participent à des projets de groupe, telle l'écriture d'un livre. Cet engagement est intimement lié aux valeurs qui les animent et qui guident leur agir : respect de l'autre, responsabilité, confiance dans l'autre, équité et justice, goût de l'effort et du dépassement de soi. Cette réflexion n'est pas théorique ; elle est profondément enracinée dans leurs actions quotidiennes : Faut-il s'attarder aux besoins d'un élève,

à la limite obliger le groupe à supporter les comportements perturbateurs d'un récalcitrant ou respecter les besoins des vingt-cinq autres? Jusqu'où doit-on accepter l'impolitesse, l'arrogance, le langage vulgaire? Que faire devant l'intimidation, la violence ou l'extorsion latente? A-t-on le droit d'être imparfait et de se tromper sans avoir la hantise d'y perdre son âme?

Cette réflexion soutenue et profonde sur les valeurs qui guident l'agir professionnel se double de quelques considérations sur le rôle et la place des parents. Les étudiants, que ce soit au primaire ou au secondaire, n'ont mentionné aucun contact avec les parents, avec l'équipe-école ou avec les professionnels qui interviennent auprès des élèves. Au primaire, certains déplorent qu'au fil des années, l'intérêt des parents s'amenuise, surtout chez ceux dont les enfants éprouvent des difficultés. D'autres s'interrogent sur le pouvoir qui leur est dévolu.

3.2.2 Une absence d'intégration dans l'école

Les données recueillies ne nous permettent pas de « sentir » que les jeunes novices font partie du personnel d'un établissement scolaire, qu'ils jouissent d'un programme d'insertion professionnelle. Leur propre regard sur l'école est très sévère, bien qu'ils estiment que la profession enseignante est valorisée par de nombreuses personnes. Ils sont déçus du désintéressement d'un grand nombre d'enseignants, des jeux de pouvoir qui « coupent les ailes à ceux qui veulent en faire plus, qui sont motivés », des batailles syndicales et des confrontations avec des maîtres-associés qui n'ont que la retraite en tête. Plusieurs mentionnent que leur environnement familial les soutient dans leur choix professionnel et admire leur détermination et leur courage. Toutefois, et surtout au secondaire, plusieurs jonglent déjà avec l'idée de quitter l'enseignement ou de se diriger, éventuellement, vers d'autres fonctions (direction, aide individuelle, journalisme, médias, enseignement à l'étranger), jugeant que la formation acquise au baccalauréat ne constitue pas une perte de temps. Est-ce le lien à l'établissement qui n'est pas encore tissé ou la difficulté de la tâche et le climat de travail qui les repoussent? Cette question reste à explorer auprès de ceux et celles qui ont fait le choix de rester ou de quitter. Nos jeunes en étaient encore à contempler l'alternative même si, au fond d'eux-mêmes, ils se disent toujours attirés par l'enseignement et qu'ils se voient encore comme des « enseignants dans l'âme ». Mais qu'est-ce donc, pour ces jeunes, un enseignant-dans-l'âme, au-delà d'un référentiel de compétences?

3.3 L'identité professionnelle

Au travers de leurs discours, toujours à propos du français, émerge une vision de l'enseignement qui insuffle le courage et l'énergie nécessaires pour exercer le métier d'enseignant. Tous les sujets, quelles que soient leurs expériences, conservent en très haute estime la profession enseignante. Ils s'y sont engagés de tout leur cœur. Ils sont conscients de l'importance d'un enseignant dans la vie d'un élève, de l'ampleur du travail qu'il doit accomplir et de la complexité des responsabilités qui lui incombent.

Au terme de quatre années de formation, appelés à résumer en quelques mots l'objectif qu'ils seraient fiers d'atteindre, tous mentionnent les points suivants : donner aux élèves le goût d'apprendre, arriver à les motiver, pouvoir contribuer à leur réussite, éveiller leur curiosité. L'objet central de leur préoccupation, au terme de leur formation, ne concerne plus la nécessaire conjugaison d'un savoir et d'une didactique, mais la relation avec l'apprenant au cœur de la situation

d'apprentissage-enseignement. Leurs propos dépassent le strict plan de l'apprentissage-enseignement de la langue maternelle et concernent le développement global du jeune.

La réflexion critique est au cœur de la quête identitaire. Le jeune professionnel en formation accueille avec sérénité les phénomènes discordants; l'incertitude fait partie de sa vie quotidienne et il s'y soumet avec à la fois anxiété et confiance. Il se laisse toucher par les jeunes qui lui sont confiés et témoigne de beaucoup d'ouverture aux pratiques guidées (prenant en compte les remarques de son maître-associé, collectionnant les banques d'activités de ses collègues de classe, les trucs de ses pairs, notant des observations dans son journal de bord). Il se soumet aux implications de la discipline (il explore des approches inductives en grammaire, de nouvelles méthodes d'enseignement de la lecture; il propose des projets intégrateurs ou des sorties culturelles) et demeure très attentif aux réactions; il semble guetter « la lueur, l'étincelle dans les yeux des élèves »; il n'espère pas de remerciements, mais il est heureux de constater que ce qui a été enseigné est retenu ou que l'un ou l'autre se souvient de ce qu'il a fait. Un « C'est l'fun ton affaire » de la part d'un élève lui donne de l'énergie pour le restant de la semaine.

Les données permettent difficilement de cerner avec précision l'élément qui, dans la réflexion, provoque la modification des théories que les sujets s'étaient construites. Certes, un succès redonne de l'énergie tout comme un échec retentissant peut démolir; mais d'observer les effets sur les élèves de pratiques conventionnelles ou routinières d'un maître-associé ou d'un suppléant peut donner plus d'arguments pour se détacher de cette voie.

Il serait utile, dans la mise en œuvre des nouveaux programmes de formation, de connaître les conditions qui permettent à un jeune praticien de réfléchir de façon critique et de fonder son agir. Il serait intéressant d'identifier les mesures d'aide et de soutien (tels le journal de bord, la réflexion assistée ou le portfolio, la pratique guidée ou la recherche en classe) qui favorisent le développement professionnel.

Conclusion

Le portrait de ces jeunes professionnels en devenir nous suggère des réflexions concernant, d'une part, les orientations en ce qui a trait à la formation initiale en didactique de la langue maternelle puis, d'autre part, à la formation pratique en stage. Enfin, nous suggérons quelques pistes plus générales relatives au programme de formation par compétences que les universités ont pour mandat de mettre en œuvre.

– La formation initiale en didactique

Il nous semble que pour assurer une plus grande conscientisation quant à l'usage d'un français standard, les écoles et les départements d'éducation pourraient se doter d'une politique de la qualité de la langue et consentir à des aménagements pour en faciliter l'application de manière à aborder de façon réfléchie et sans passion la question de la norme à l'oral (Cajolet-Laganière et Martel, 1995; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). L'ensemble des cours de didactique devraient miser assidûment sur les « exposés oraux », à la fois spontanés et préparés, afin de faire émerger à la fois les représentations des étudiants et leurs points d'ancrage. De plus, il serait intéressant de permettre aux étudiants d'explorer des voies de formation faisant appel à

d'autres types de compétence : pause de voix et diction, chant, théâtre, cours de microenseignement utilisant les enregistrements audio ou vidéo, lecture expressive.

Pourquoi ne pas les former à travailler en collaboration avec les bibliothécaires des écoles, qui sont impliqués dans le même combat, soit d'inciter les élèves à lire davantage ? Il conviendrait d'encourager la publication d'ouvrages de vulgarisation à l'intention des étudiants : lorsqu'ils sont bien faits, tels les travaux de Giasson (1990) en lecture, on s'aperçoit qu'ils permettent la mise en pratique, dans les classes, de théories trop souvent méprisées par les praticiens, faute d'explications et d'illustrations appropriées.

Il faut s'interroger sérieusement, en écriture, sur le poids des corrections et tenter de mettre de l'avant des formules de rédaction différenciées. Dufays (1999) souligne que la tâche évaluative comporte une grande marge d'interprétation et que l'analyse des productions est complexe et coûteuse en temps (bien que ceci ne soit pas spécifique qu'au français). Apprendre à nos étudiants à corriger suivant des grilles ne suffit pas : il faut les convaincre de la variété des travaux de composition, voire leur faire expérimenter des formules novatrices en tissant le lien entre la lecture et l'écriture (par exemple le journal dialogué et le cercle de lecture). Et surtout, il faut les faire écrire eux-mêmes. Les enquêtes ont mis en évidence (Préfontaine, Fortier, Lusignan et Lebrun, 1994) que les enseignants sont en général de piètres scripteurs, car ils écrivent peu.

Ajoutons aussi la composante relative à la richesse du vocabulaire car, comme le précise avec finesse et humour Pierre Bourgault (1996),

Tout n'est pas qu'affaire de vocabulaire, je le conçois bien. Mais il y aussi le vocabulaire et, à trop l'ignorer, on finit par parler une langue imprécise, à la limite incompréhensible.

Je trouve que les jeunes Québécois utilisent un vocabulaire plus étendu que celui dont nous usions à leur âge. Mais nous avons encore, collectivement, un immense fossé à combler si nous voulons ne serait-ce que nommer correctement les objets les plus familiers et les réalités les plus quotidiennes.

La « chose » et « l'affaire » sont nos mots passe-partout. Nous les utilisons à l'envi pour nommer tout et n'importe quoi au lieu de chercher le mot juste. Résultat : nous n'en finissons plus de nous expliquer au lieu de nous comprendre. (p. 144)

En didactique de la grammaire, enfin, on note qu'il est possible d'atténuer les peurs en travaillant sur les représentations des novices. Une fois le métalangage maîtrisé et les connaissances assurées, les étudiants apprennent à bâtir des leçons selon diverses démarches (inductives et autres) et à inscrire l'apprentissage grammatical dans des projets intégrateurs ou des situations didactiques faisant appel à plusieurs champs disciplinaires. Dans cet esprit, il convient de repenser ces planifications d'enseignement, parfois outrancières et très contrôlées lors des supervisions, auxquelles les novices sont soumis : celles-ci laissent peu de place à l'émergence de l'imprévu et laissent croire à la programmabilité des cheminements d'apprentissage (Rey, 1998, p. 131-132). Les activités de formation auraient avantage à prendre en compte de nouvelles formes de suivi, combinant la lecture, l'écriture, faisant alterner des travaux individuels et collectifs où les futurs enseignants s'engagent résolument dans la construction de savoirs de haut niveau tout en se développant eux-mêmes (Vanhulle, 2002).

– La formation pratique en stage

Mais tout ceci ne peut s'actualiser sans un contexte de stage approprié et le soutien diligent d'un maître-associé. Le contexte de stage doit permettre l'exploration de voies nouvelles et l'expérimentation de projets innovants intégrant différents volets du français ou différentes matières scolaires. Or force est de constater que l'organisation du travail dans les établissements secondaires ne facilite pas la tâche. C'est par l'expérimentation de projets novateurs que les novices problématisent leur propre savoir : ils s'interrogent sur la langue, sa structure, son fonctionnement, la littérature et ses œuvres, intègrent la dimension communication et saisissent que « l'objet langue » acquiert un sens d'autant plus profond qu'il est subordonné aux savoirs à maîtriser. Émerge à leur conscience la notion de tâche d'apprentissage et de situations d'enseignement, traversée par la réflexion sur les opérations mentales d'un sujet apprenant (savoirs procéduraux, déclaratifs, transfert) et de l'adaptation constante de l'enseignement (planification, correction de trajectoire, adaptation aux rythmes et aux profils, évaluation, gestion pédagogique et dynamique de la classe).

Il convient de réfléchir sur la question de l'évaluation des situations d'enseignement mises en œuvre par le stagiaire. D'une part, une compétence s'évalue au cœur d'une situation réelle et signifiante (Boutin et Julien, 2000) ; d'autre part, on doit prendre en compte que l'apprentissage du français est une œuvre « collective », au risque de n'évaluer que les savoirs limités et décontextualisés. De réelles difficultés d'enseignement éprouvées par le novice et dont il s'attribue (à tort) la cause au point de songer à abandonner la profession relèvent de la conjugaison d'un ensemble de facteurs (disponibilité des ressources extérieures, accès aux livres et à la culture, influences parentales, milieu socio-économique, entre autres) sur lesquels le stagiaire n'a pas de prise. La réflexion critique doit prendre en compte l'ensemble des facteurs. Il en est de même pour les cours : l'efficacité en enseignement, tant auprès des élèves que des étudiants universitaires, ne peut plus se satisfaire de considérer les résultats aux examens ou le niveau atteint par les évalués.

Quelques brèves mentions ont été faites quant à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Certes, nous n'avons pas questionné spécifiquement les étudiants, mais ce vide laisse perplexe. Dans la mesure où sont souhaitées une intégration harmonieuse des TIC et une exploitation des potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs d'enseignement (Perrenoud, 1999), il appert que l'étudiant doit acquérir une culture technologique de base qui lui permet de repenser son rapport et ses modes d'accès au savoir et être conscient des transformations que subissent les pratiques de lecture et d'écriture. Dans cet esprit, pourrions-nous envisager, comme le propose Tardif (1998), un passage d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprentissage ? Le chemin à parcourir est long.

Il faut aussi que l'école accueille les jeunes stagiaires comme une richesse, une source vive de changement. L'établissement se doit de les intégrer au sein de l'équipe-école et de leur faciliter l'accès aux professionnels qui œuvrent dans l'école. Il convient de rappeler que l'engagement soutenu de l'établissement scolaire dans l'insertion professionnelle des jeunes constitue l'un des défis majeurs à relever quant à la persévérance dans la profession. On a pu remarquer que plusieurs étudiants, surtout au secondaire, jonglent avec l'idée de ne pas s'engager dans l'enseignement et veulent se diriger vers d'autres champs professionnels. Intégrés à l'école, les stagiaires pourront dès lors participer à sa gestion et collaborer à son développement ; ils pourront acquérir

les compétences requises pour travailler, avec les enseignants en poste, en cycles d'apprentissage dans le cadre de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire. Ainsi s'effectueront leurs premiers pas dans un projet de formation continue.

– Le programme de formation universitaire

Il importe de rappeler que tous les sujets de notre enquête ont mentionné que les cours universitaires ne sont pas synonymes de « théorie », s'opposant ainsi à la véritable « pratique » en classe, lieu de tout apprentissage significatif. La notion de situation pédagogique nous autorise à concevoir des cours de didactique comme des pratiques de situations réelles, en contexte « surveillé ». Les étudiants ont mentionné l'apport des cours de microenseignement et le contexte favorable qu'ils permettent de créer où l'étudiant a le loisir de se tromper, de se reprendre, de se voir et de s'analyser pour mieux se comprendre ; le public y est bienveillant et ouvert à l'erreur. Plusieurs événements marquants racontés par les sujets permettent de constater qu'il y a de réels dangers à l'apprentissage d'un savoir professionnel lorsque le stage s'avère une expérience dévastatrice, plongeant le novice dans l'incertitude et l'angoisse (Baillauquès, 1999) et l'incitant à une profonde remise en question de soi. Pour s'en protéger, la réflexion s'autolimité en se mettant au service du système : l'étudiant se confine alors aux pratiques routinières et conventionnelles, allant même jusqu'à adopter le discours sclérosé ambiant ; au pire, il abandonne sa formation.

Les départements d'éducation, en révisant leurs programmes, doivent certes composer avec les diktats du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement³ (CAPFE) et du MÉQ, mais aussi prendre en considération l'organisation globale du processus éducatif visant à former un maître. Plusieurs étudiants ont mentionné la surabondance de cours, de lectures, de travaux écrits et leur saturation quant aux lectures obligatoires et aux planifications d'activités. Nos sujets ont trop souvent évoqué l'inutilité de certains cours, le caractère répétitif des enseignements. Il semble qu'une distribution semestrielle plus équilibrée redonnerait un lieu pour les activités culturelles.

De plus, la question de la motivation profonde d'un novice à s'engager dans cette profession devrait être explorée (Dubet, 2002). Il ne suffit plus d'avoir envie de faire ce métier ou d'en avoir besoin pour vivre. L'attachement au métier d'enseignant, aux ordres préscolaire et primaire, passe par l'attachement aux enfants, ce qui semble moins poser problème que l'attachement au français, comme matière à enseigner, à l'ordre secondaire. Le novice, en début de carrière, se verra souvent imposer (véritable épreuve initiatique ? D'aucuns le soutiennent sans en mesurer les effets dévastateurs) les classes les plus difficiles ainsi que l'enseignement de matières autres que le français et pour lesquelles il n'a reçu aucune préparation : cette situation constitue un puissant facteur de démotivation (Boivin-Rochon, 2002).

Depuis les dix dernières années, la tâche de l'enseignant s'est complexifiée, ce qui semble s'être concrétisé, dans les programmes universitaires de formation, par l'ajout de cours « à propos » de ces nouveaux savoirs. Mais tout nouveau savoir doit-il faire l'objet d'un cours formel ?

3 Le CAPFE est un comité mis sur pied par le gouvernement du Québec auquel chaque université doit soumettre, pour agrément, tous ses programmes de formation des maîtres. Ce comité interprète les devis généraux édictés par le ministère de l'Éducation, rédige des documents relatifs à l'analyse et à l'agrément des programmes, les opérationnalise sous forme de guides de rédaction, évalue les programmes, ordonne des corrections ; il peut même refuser d'accorder son agrément.

Assisterons-nous à l'émergence, après la mouture des cours de gestion de classe, à l'ajout de cours sur l'enseignement par projet (6 crédits), sur l'enseignement coopératif (3 crédits) ou sur l'évaluation et le portfolio (6 crédits)? Devrons-nous, toutes universités confondues, prouver au CAPFE que nos étudiants sont initiés à la recherche parce qu'il y a un cours sur les méthodes de recherche pour le praticien réflexif?

Il nous semble que des approches plus « intégratives » doivent être recherchées et que nos étudiants devraient pouvoir tracer, à l'intérieur du programme de formation, leurs voies de formation continue où le plaisir de redécouvrir les savoirs se conjugue avec l'enthousiasme à les faire découvrir aux jeunes, où la recherche personnelle s'harmonise avec l'approfondissement scientifique, où culture rime avec ouverture.

Références

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (1997). Représentation de l'objet « langue » chez les futurs enseignants du primaire ou du secondaire dans la formation des maîtres : six études de cas. In H. Ziarko et M. Tardif (dir.), *Continuités et ruptures en formation des maîtres* (p. 109-124). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2000). Analyse d'incidents critiques en formation des maîtres. In C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer* (p. 263-280). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2001a). *Les représentations de la langue et de sa didactique chez les étudiants en formation des maîtres*. Communication présentée dans le cadre d'une journée thématique portant sur la qualité de la langue, Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Sherbrooke, 19 janvier. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.uqac.quebec.ca/~flabelle/socio/Baribeau_C_Lebrun_M.pdf>.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2001b). L'apport du questionnaire et de l'entrevue de recherche dans la mise en discours de l'expérience chez des novices en enseignement. In A. Beauchesme, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 63-74). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bednarz, N., Baribeau, C., Blouin, P., Gattuso, L., Lebrun M. et Lebus, P. (1999). Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession? In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 101-117). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Boivin-Rochon, S. (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.
- Bourgault, P. (1996). Un comme ça, un comme ça, pis un comme ça... In P. Bourgault (dir.), *La culture. Écrits polémiques* (Tome 2, p. 144-147). Montréal : Petite collection Lanctôt.
- Boutin, G. et Julien, L. (2002). *L'obsession des compétences*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après : rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Éditeur officiel.
- Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Develey, M. (1999). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dufays, J.-L. (1999). L'évaluation au cours de français langue première dans l'enseignement secondaire. In L. Paquay, G. Carlier, J. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 51-60). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- Dumont, F. (1994). De la culture appelée québécoise. *Québec français*, 94, 64-67.
- Dumont, F. (1995). *L'avenir de la mémoire*. Québec : Nuit Blanche.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Tome 3). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Groupe de travail sur la révision des programmes de formation des maîtres (2002). *Programme de baccalauréat en enseignement primaire*. Document interne. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2001a). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. In P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (p. 133-154). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2001b). Modernité et diversité des représentations de la langue et de son enseignement-apprentissage en formation des maîtres. *Dialogues et cultures*, 47, 162-166.
- Moll, J. (1998). Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Paradis, C. (1996). Culture québécoise et tradition. *Québec français*, 102, 48-50.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Préfontaine, Cl., Fortier, G., Lusignan, G., Lebrun, M. et Gagnon, M. (1994). Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture. In Cl. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* (p. 153-164). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, Cl., Lebrun M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Étude longitudinale menée auprès de 20 étudiants et analyses de cas*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Liège.

