

***Développement des compétences en littératie universitaire :
des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat***

GENEVIÈVE MESSIER

Université du Québec à Montréal

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE

Université du Québec en Outaouais

AMÉLIE GUAY

Université du Québec en Outaouais

LIZANNE LAFONTAINE

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Certains étudiants universitaires inscrits en formation initiale à l'enseignement éprouvent des difficultés en écriture ou en communication orale. Afin d'y remédier, une connaissance des productions écrites ou orales (ou genres textuels) réalisées par ces étudiants, ainsi que des difficultés qu'elles occasionnaient, était nécessaire. Une recherche descriptive dont l'un des objectifs était de décrire des genres écrits et oraux que demandent les formateurs universitaires à leurs étudiants a d'abord été réalisée auprès de formateurs universitaires en formation initiale à l'enseignement de l'Université du Québec en Outaouais. À la suite de cette étude, un cours obligatoire en littératie universitaire a été créé et offert aux étudiants. La recherche a permis d'identifier les genres textuels à privilégier et les difficultés présentes chez les étudiants, lesquels peuvent être mis en perspective avec le nouveau cours. Cet article présente à la fois les résultats de cette recherche et ceux de la mise en place de ce cours.

Mot-clés (5)

Formation initiale à l'enseignement - genres textuels – difficultés en lecture, écriture et oral - littératie universitaire - recherche descriptive

Introduction

L'enseignement est une profession complexe qui exige de ceux qui l'exercent la mobilisation de nombreuses compétences. Parmi celles-ci se retrouvent les compétences langagières, qui sont essentielles pour communiquer dans tous les contextes associés à la profession. Comme « [la] communication est constamment au cœur de l'action pédagogique » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 15), il n'est pas étonnant qu'elles constituent les fondements de la formation initiale à l'enseignement au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001). Les étudiants qui souhaitent

s'engager dans cette formation professionnalisante doivent donc répondre à certaines exigences liées à la maîtrise de la langue écrite et orale dans le but, entre autres, d'adopter une position de modèle pour les apprenants (Conseil supérieur de la langue française, 2015; MÉQ, 2001; Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006). Dans cette perspective, cet article fait état d'une partie des résultats d'une recherche dont l'objectif principal était de décrire des genres écrits et oraux que demandent des formateurs universitaires à leurs étudiants, plus particulièrement les résultats à propos des difficultés vécues par les étudiants lorsqu'ils produisent certains genres écrits ou oraux, ainsi que ceux qui concernent les contenus à privilégier dans le cadre d'un cours de littératie universitaire. Ces résultats seront présentés en alternance avec un compte rendu de la mise en place du cours *FRA1353 Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement* réalisée pour la première fois à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) à l'automne 2015 afin de montrer la pertinence de la comparaison des résultats avec un contexte réel. La problématique expose les difficultés des étudiants en formation initiale à l'enseignement, ainsi que les objectifs de la recherche conduite. Le cadre théorique pose les assises du champ de la littératie universitaire sur lequel s'appuient la recherche et le cours, et propose une définition formelle du concept de *genre textuel*. Le contexte de la mise en place du cours est ensuite précisé. La section *Résultats* propose d'abord une description des données qui découlent de la recherche et ensuite, une description des observations faites par deux des chargés de cours qui ont participé à la conception et à la mise en place du cours. Il est possible de constater que les genres abordés dans le cours *Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement* sont cohérents avec ceux employés en formation initiale à l'enseignement que l'analyse documentaire et l'enquête ont révélés. Il ressort aussi que les objets enseignés concordent aux besoins exprimés par les formateurs universitaires dans les entrevues. Les observations des chargés de cours ayant enseigné ce cours permettent également de constater le développement des compétences en littératie des étudiants, et ce, même si des étudiants rencontrent toujours certaines difficultés après avoir suivi le cours et poursuivent le développement de leurs compétences en littératie. Enfin, une discussion des résultats s'ensuit, suivie d'une conclusion.

Problématique

Selon les résultats issus du *Programme pour l'évaluation internationale des adultes* (PEICA) (Hango, 2014), 22,2 % des titulaires d'un diplôme en formation des enseignants et en sciences de l'éducation ayant participé à l'étude ont obtenu un niveau de littératie égal ou inférieur à 2¹ aux tests administrés, ce qui signifie qu'ils n'ont pas les compétences langagières requises pour composer avec les exigences de la profession, voire de la société. Cela conduit à penser que les étudiants qui s'inscrivent en formation initiale à l'enseignement (FIE) ont de toute évidence des besoins en ce qui concerne les compétences que nous associons à la littératie, soit la lecture, l'écriture et la

¹ Ces niveaux de littératie font partie d'une échelle comprenant six échelons, allant du plus faible (inférieur à 1) au plus élevé (niveau 5), les niveaux les plus élevés correspondant à des habiletés cognitives complexes telles que la lecture de textes denses ou la rédaction de synthèses et d'argumentaires.

communication orale². Pour cerner ces besoins, une connaissance des difficultés que ces futurs enseignants vivent en contexte universitaire s'avérait pertinente.

Afin d'aborder la question des difficultés d'écriture des étudiants en FIE, particulièrement dans le contexte des universités québécoises, il est nécessaire de se positionner dans le contexte spécifique de la compétence 2 du référentiel de compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement (MEQ, 2001), soit 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 ». Selon les sous-composantes de cette compétence, les enseignants québécois doivent 1) employer une variété de langue orale appropriée dans leurs interventions auprès des élèves, des parents et des pairs; 2) respecter les règles de la langue écrite dans leurs productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs; 3) pouvoir prendre position, soutenir leurs idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse; 4) communiquer leurs idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte; 5) corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites; et 6) chercher constamment à améliorer leur expression orale et écrite (MEQ, 2001, p. 71-73). Chacune de ces composantes doit donc être travaillée en FIE, et ce, en s'appuyant sur les compétences que possèdent déjà les étudiants qui s'inscrivent dans cette formation. Seulement, les études québécoises qui portent sur les compétences langagières des étudiants FIE se sont surtout attardées aux difficultés en lien avec les composantes 1, 2 et 4. Par exemple, la recherche de Duchesne (2012) en relève surtout qui sont liées à l'appropriation de l'orthographe grammaticale, lesquelles ont été identifiées à partir d'écrits d'étudiants (n = 84), et celle de Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine (2015) rend compte de celles liées au processus de l'écriture. Du côté des recherches qui se sont intéressées aux difficultés en communication orale des futurs enseignants (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005), les analyses des prises de parole ont révélé surtout la présence d'erreurs de prononciation (par exemple, la présence de diphtongaison ou une prononciation familière des pronoms sujet) et de syntaxe (par exemple, l'emploi de mauvais pronoms relatifs dans la phrase subordonnée relative). Nous en savons donc peu sur les compétences à l'écrit et à l'oral des étudiants de ces programmes, tout comme nous connaissons peu ce que les formateurs universitaires qui les encadrent leur demandent comme tâches à l'écrit ou à l'oral afin qu'ils puissent communiquer dans un contexte professionnel.

Une recherche exploratoire menée par Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) auprès de 12 étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke a confirmé que ces derniers trouvaient difficile de s'approprier des écrits qu'on leur proposait en contexte universitaire. L'entretien collectif leur a permis d'exprimer certains besoins de formation qu'ils avaient au regard des compétences en littératie, comme l'appropriation de nouvelles stratégies de lecture, une meilleure connaissance du lexique employé dans la formation et un enseignement de la structure de textes à lire et à écrire.

² Voir à ce sujet le cadre théorique.

En examinant les difficultés vécues par les étudiants en FIE ainsi que les besoins qu'ils manifestent pour combler les insuffisances de leur formation au regard des compétences langagières, deux constats se dégagent. Le premier concerne le fait que les compétences d'ordre linguistique des étudiants semblent attirer l'attention, alors que les celles associées aux genres produits sont peu documentées. Pourtant, une bonne connaissance de la structure d'un genre textuel donné a une incidence favorable sur la mise en œuvre du processus d'écriture (Hayes et Nash, 1996). Le second constat conduit à reconnaître que les étudiants souhaitent être mieux outillés par les formateurs universitaires pour être en mesure de mieux répondre aux exigences liées aux productions demandées en contexte universitaire notamment au Québec.

Ce sont ces constats qui ont mené d'abord à poursuivre une recherche au trimestre d'hiver 2015 qui portait sur les genres écrits et oraux présents en FIE. Cette recherche, menée auprès de formateurs universitaires qui interviennent dans les six programmes de FIE offerts à l'UQO³, avait comme objectifs de décrire des genres écrits et oraux que demandent les formateurs universitaires du Département des sciences de l'éducation à leurs étudiants et de comprendre les stratégies pédagogiques associées à l'enseignement de ces genres écrits et oraux. En effet, une connaissance des genres textuels ou des stratégies pédagogiques employées pour soutenir l'appropriation de ces genres est nécessaire pour que les formateurs universitaires puissent planifier des interventions efficaces (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Reuter, 2012).

Cadre théorique

Le cadre théorique précise le champ dans lequel s'inscrit la recherche que nous avons menée, soit la littératie universitaire. Le concept de *genre textuel* est ensuite défini.

Le champ de la littératie universitaire

La recherche menée et le cours développé à l'UQO s'inscrivent dans le champ de recherche qu'est la littératie universitaire⁴. Ce champ s'inspire du champ des New Literacy Studies qui considère que toute pratique langagière varie selon le contexte dans lequel elle s'inscrit (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Gísladóttir, 2014). À l'instar d'autres chercheurs (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine, 2015), nous croyons que la littératie universitaire dépasse le point de vue idéologique mis de l'avant par les organismes nationaux et internationaux qui tendent à positionner la littératie comme étant au cœur de la réussite dans une économie du savoir.

³ Les programmes de FIE offerts à l'UQO sont : le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire; le baccalauréat en enseignement secondaire – volets français, mathématiques et univers social (histoire et géographie); le baccalauréat en enseignement des arts, concentration arts visuels et médiatiques; le baccalauréat en enseignement des arts, concentration musique; le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – profil secondaire et jeunes adultes.

⁴ Bien que plusieurs graphies coexistent dans les écrits qui portent sur la littératie universitaire, nous avons privilégié l'orthographe *littératie* parce que de façon générale, la finale en –tie est beaucoup plus fréquente que celle en –cie, au singulier ou au pluriel, dans le monde francophone, ce que relèvent d'ailleurs Hébert et Lépine (2012) dans l'analyse et la synthèse qu'ils proposent du concept de *littératie*.

En effet, nous travaillons à partir de l'idée que la littératie universitaire « prend racine dans l'étude des représentations des étudiants et dans l'analyse des discours universitaires, lesquels diffèrent selon les disciplines [qui ont chacune des] caractéristiques particulières » (Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine, 2015, p. 213). Cette conception est en accord avec Crahay (2012) qui définit la littératie universitaire comme « une nouvelle discipline susceptible de décrire les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés que ceux-ci posent aux étudiants et de prendre en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche » (p. 64). De plus, nous considérons que la littératie universitaire peut être définie comme un champ de recherche qui s'intéresse aux dimensions contextuelle, culturelle et sociale des pratiques langagières en contexte universitaire (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2012; Reuter, 2012). Lorsque nous employons le concept de *pratiques langagières*, nous référons ici à toute activité de réception ou de production écrite ou orale, et ce, même si la plupart des travaux consultés ne mentionnent que l'écrit. Quelques auteurs tels que Defays (2009) précisent que les discours universitaires présents dans la littératie universitaire englobent les discours oraux, tels qu'un cours magistral, une conférence, un séminaire, des travaux pratiques, un entretien et une communication scientifique, et ceux écrits réalisés dans un établissement universitaire. Dans un contexte tel que celui de la FIE où l'oral doit occuper une place prépondérante étant donné la nature de la profession, l'inclusion de l'oral était incontournable. La littératie universitaire « se donne comme objectif de théoriser ce qui fait la spécificité ou la transversalité des pratiques d'écriture [et d'oral] à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche, elle-même (les pratiques des chercheurs) » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 10). La description et l'analyse des pratiques langagières, les représentations liées à ces pratiques ainsi que les dispositifs mis en place pour soutenir l'appropriation de ces pratiques sont des objets de recherche privilégiés par ce champ (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Reuter, 2012). Comme il prend appui sur des disciplines contributives telles que la didactique du français, les sciences du langage ou la psycholinguistique (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), ce champ est aussi interdisciplinaire. Situer la présente recherche ainsi que la conception et la mise en place du cours dans le champ de la littératie universitaire, c'est affirmer que l'apprentissage de la langue se poursuit au-delà du primaire et du secondaire et qu'il ne repose pas seulement sur les compétences que possède l'apprenant à la fin de la scolarité obligatoire (Boch, Buson et Blondel, 2012; Reuter, 2012). À ce propos, Reuter (2012, p. 163) souligne avec justesse qu'« [il] consiste à penser que les difficultés rencontrées sont légitimement traitables à l'université, [c'est-à-dire] que leur traitement ne disqualifie ni l'université, ni les universitaires qui s'en chargent, sous prétexte qu'il "secondariserait", voire qu'il "primariserait" l'université et de surcroît qu'elles sont possiblement traitables à l'université. Ce qui signifie que tout ne se joue pas avant cinq ans... ou avant dix-huit ans. »

Le concept de genre textuel

Étant donné la pluralité des pratiques langagières possibles en contexte universitaire, le choix du genre textuel comme objet de recherche s'est avéré le plus

judicieux parce que « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29). Un genre textuel se définit comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [ou] d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 3). Beudet et Rey (2012) proposent trois types de genres susceptibles d'organiser les productions écrites ou orales réalisées en contexte universitaire : des genres qui permettent la restitution de savoirs qu'elles qualifient d'heuristiques (comme le résumé ou l'exposé oral), des genres professionnalisants où la réflexion sur l'action prime (comme le portfolio ou l'analyse réflexive) et les genres professionnels qui consistent en des productions découlant de la profession (comme la planification ou la microleçon). Bien qu'il existe d'autres catégorisations des genres (comme la typologie proposée par Adam [2011], issue de la linguistique), nous avons privilégié celle-ci parce qu'elle met l'accent sur la fonction qu'occupe le genre au regard de la profession visée par la formation universitaire concernée. Elle offre l'avantage d'identifier les pratiques langagières qui sont nouvelles pour les étudiants universitaires, car liées à la profession qu'ils souhaitent éventuellement exercer, et qui nécessitent donc un apprentissage en cours de formation. Quelques recherches ont identifié des genres produits en FIE en Europe (Delcambre et Donahue, 2011; Delcambre et Reuter, 2011), mais peu ont porté sur les genres produits en FIE au Québec, exceptées celles de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), et de Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine (2015). Ainsi, notre présente recherche permet de documenter davantage les genres textuels produits au Québec.

Méthodologie

Cette section présente la méthodologie employée pour répondre aux objectifs de recherche précédemment nommés, soit décrire des genres écrits et oraux que les formateurs universitaires du module des sciences de l'éducation de l'UQO demandent à leurs étudiants et comprendre les stratégies pédagogiques associées à l'enseignement de ces genres écrits et oraux. Cette recherche est le fruit d'un stage postdoctoral au sein de l'équipe de recherche ÉRLI (Équipe de recherche littéraire et inclusion), financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC, 2013-2017).

Type de recherche

La recherche entreprise à l'hiver 2015 peut être qualifiée de descriptive (Thouin, 2014) en ce sens qu'elle décrit et analyse des pratiques langagières, ici des genres textuels, mais aussi des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour soutenir l'appropriation de ces genres par les étudiants universitaires, et ce, dans le contexte de la FIE à l'UQO. Pour obtenir le plus de précisions possible, nous avons opté pour une orientation méthodologique mixte et eu recours à des analyses documentaires, à une enquête et à des entrevues semi-dirigées.

Corpus et échantillon

La recherche a recueilli des données auprès de deux sources. La première consiste en des plans de cours produits pendant l'année universitaire 2014-2015 pour les cours

offerts dans l'ensemble des six programmes de FIE offerts à l'UQO. Au total, 152 plans de cours ont été analysés pour identifier des genres textuels que les formateurs universitaires proposent à leurs étudiants. La seconde est constituée des formateurs universitaires, tant professeurs que chargés de cours, qui avaient donné au minimum un cours en FIE entre 2012 et 2015, excluant les cours liés aux stages. Sur les 127 formateurs universitaires qui se qualifiaient, il a été possible d'en rejoindre 31 avec l'enquête, ce qui correspond à 24,4 % de la population initiale. De ces 31 formateurs, 11 étaient professeurs et 19, chargés de cours (un seul des sujets n'a pas précisé son statut). Finalement, 10 de ces formateurs ont été rencontrés lors des entrevues semi-dirigées, dont cinq professeurs et cinq chargés de cours. L'échantillon peut être qualifié d'autosélectionné (Jones, 2000) puisque les participants ont accepté eux-mêmes de participer à l'enquête ou à l'entrevue semi-dirigée.

Outils, méthodes d'analyse des données et déroulement

Trois outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Le premier consiste en une analyse documentaire de 152 plans de cours obtenus, ce qui a permis d'identifier toutes les descriptions de travaux que les formateurs universitaires demandaient aux étudiants ainsi que les désignations qui leur étaient attribuées. Les descriptions de travaux similaires ont été regroupées afin de former des catégories de travaux identifiées par un terme générique, qui correspondait habituellement à un genre écrit ou oral existant (*voir* tableau 1). C'est à partir des catégories (ou genres) les plus fréquentes ($n = 18$) qu'une enquête a été élaborée. Cette enquête, deuxième outil de collecte de données, visait à identifier les genres les plus fréquemment demandés en FIE, ainsi que les compétences professionnelles qui étaient évaluées par l'intermédiaire de ces genres.

Tableau 1

Catégories (ou genres) de travaux identifiées lors de l'analyse des plans de cours (n = 152)

CATEGORIES (OU GENRES) DE TRAVAUX IDENTIFIEES LEGENDE : (É) = GENRE ECRIT (O) = GENRE ORAL	NOMBRE D'UNITES DE SENS
Planification (É)	73
Autoévaluation (É)	33
Exposé oral (O)	30
Travail de réflexion (É)	29
Synthèse de contenus (É)	24
Analyse réflexive (É)	16
Portfolio (É)	16
Journal de bord (É)	15
Compte rendu critique (É)	14
Analyse de matériel didactique ou de planification (É)	13
Présentation orale d'une planification (O)	12
Répertoire de ressources pédagogiques (É)	12
Conception de matériel didactique, d'outils d'évaluation, de tâches destinées aux élèves (É)	11
Étude de cas (É)	11
Microleçon (O)	10
Élaboration d'un modèle (É)	7
Entrevue (O)	6
Résumé (É)	6

Au total, le questionnaire comprenait quatre rubriques et 39 questions : les questions introductives et qualifiantes (2 questions), le questionnaire principal (jusqu'à 34 questions selon les réponses données par les répondants), le profil du répondant (1 question), et la conclusion et les remerciements (2 questions) (*voir annexe 1*). À la suite

de l'enquête, des entrevues semi-dirigées, qui constituent le troisième outil de collecte de données, ont été conduites auprès des formateurs universitaires qui avaient signalé leur intérêt à y participer lors de l'enquête (voir annexe 2). Le but de ces entrevues était d'approfondir ce en quoi consistaient les genres qu'ils demandaient à leurs étudiants (explication du genre, justification et proposition de genres à considérer dans un cours de littérature universitaire) et de comprendre les stratégies pédagogiques qu'ils mettaient en œuvre pour que leurs étudiants apprennent ces genres (explication des stratégies, outils et critères d'évaluation liés aux genres demandés). Nous les avons également questionnés à propos des difficultés fréquemment rencontrées par leurs étudiants.

Pour l'analyse des données de nature qualitative (analyse documentaire et entrevue), nous avons retenu la méthode de l'analyse de contenu en nous appuyant sur les démarches et principes proposés par Bardin (2003) et L'Écuyer (1987, 1990). Pour l'analyse documentaire, nous avons favorisé un codage ouvert parce que nous ne disposions d'aucune liste de genres a priori. Nous avons donc analysé l'ensemble des unités de sens recueillies (n=458) pour les regrouper par catégorie de travaux, catégorie à laquelle nous avons attribué une désignation et que nous avons définie (Messier et Lafontaine, sous presse). Pour les entrevues, nous avons plutôt privilégié un codage mixte afin de pouvoir, le cas échéant, ajouter d'autres catégories à la grille de codage établie à partir des questions du canevas d'entrevue. Les codes correspondaient aux thèmes des questions, qui touchaient principalement les genres que les formateurs universitaires demandaient à leurs étudiants de produire dans leurs cours et les stratégies pédagogiques qu'ils employaient pour soutenir leur appropriation. Pour nous assurer de la fiabilité interne du codage, nous avons procédé au recodage intrajuge d'une entrevue où nous avons obtenu un degré de 86,2 % alors que le seuil minimalement recommandé par Huberman et Miles (1991) est de 80 %.

Avant de présenter les résultats de la recherche et de l'expérimentation du cours de littérature universitaire, une description de la mise en place du cours est proposée.

Mise en place du cours FRA1353 Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Outaouais

En 2015, l'UQO a procédé à la refonte de ses six programmes de FIE. Cette refonte a donné lieu à la modification, à la suppression et à l'ajout de certains cours dans chacun des programmes. Afin de répondre à une exigence du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement au Québec (CAPFE) au sujet de la maîtrise de la langue écrite des étudiants, de répondre à un besoin des professeurs et des chargés de cours au sujet de la maîtrise des genres universitaires et de s'assurer d'une meilleure intégration des étudiants universitaires novices dans leur parcours universitaire, le cours obligatoire *FRA1353 Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement* a été implanté dans les six programmes. Ainsi, au trimestre d'automne 2015, les étudiants admis en première année ont suivi ce nouveau cours commun, et ce, tant aux campus de Gatineau qu'à celui de Saint-Jérôme, une tâche d'enseignement qui a été répartie entre quatre chargés de cours. Dans ce cours, les étudiants ont été amenés à développer des connaissances en grammaire du texte et en syntaxe, à prendre conscience de leur rapport à l'écrit et à l'oral en contexte universitaire, ainsi qu'à s'outiller pour lire, comprendre, critiquer, rédiger et produire différents genres textuels écrits et oraux pertinents à leur

formation initiale à l'enseignement. Pour ce faire, le cours a été essentiellement divisé en deux parties : les deux tiers du cours centrés sur les apprentissages en lecture et en écriture, et le tiers restant centré sur les apprentissages en oral. Les genres et les objets enseignés sont présentés dans la prochaine section.

Résultats

Dans cette section, les résultats de la recherche sont présentés parallèlement à la mise en place du cours *FRA1353 Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement*. D'abord, les différents genres et objets recensés dans la recherche et ceux enseignés dans le cadre du cours sont exposés. Ensuite, les difficultés des étudiants en FIE rapportées par les formateurs universitaires sont mises en perspective avec celles éprouvées par les étudiants dans le cours de littératie universitaire observées par deux des chargées de cours enseignant le cours *FRA1353 Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement*.

Les genres textuels et objets d'enseignement présents en formation initiale à l'enseignement

L'analyse documentaire des plans de cours, l'enquête et les entrevues semi-dirigées ont permis de déterminer les genres textuels et les objets devant être enseignés dans le cours de littératie universitaire. La première section présente les genres textuels présents en FIE et issus de l'enquête. Les genres et les objets d'enseignement que les formateurs universitaires souhaitent voir abordés dans le cadre du cours de littératie universitaire sont exposés dans la deuxième section. Enfin, les genres et objets enseignés à l'automne 2015 dans le cours *FRA1353 Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement* sont abordés dans la dernière section.

Les genres textuels présents en formation initiale à l'enseignement à l'UQO. Afin que les formateurs universitaires ou qu'un dispositif de formation tel un cours axé sur le développement des compétences en littératie d'étudiants en FIE puissent mieux répondre aux besoins de ces derniers, une connaissance des pratiques au sein des programmes appartenant au module de l'éducation de l'UQO s'avérait un point de départ nécessaire. Le tableau 1 présente la distribution de fréquences en pourcentage des genres écrits et oraux présents en FIE à l'UQO. Rappelons que ces genres avaient été identifiés comme ceux étant les plus fréquents dans les programmes de FIE à l'UQO entre 2012 et 2015 lors de l'analyse documentaire de plans de cours (n = 152).

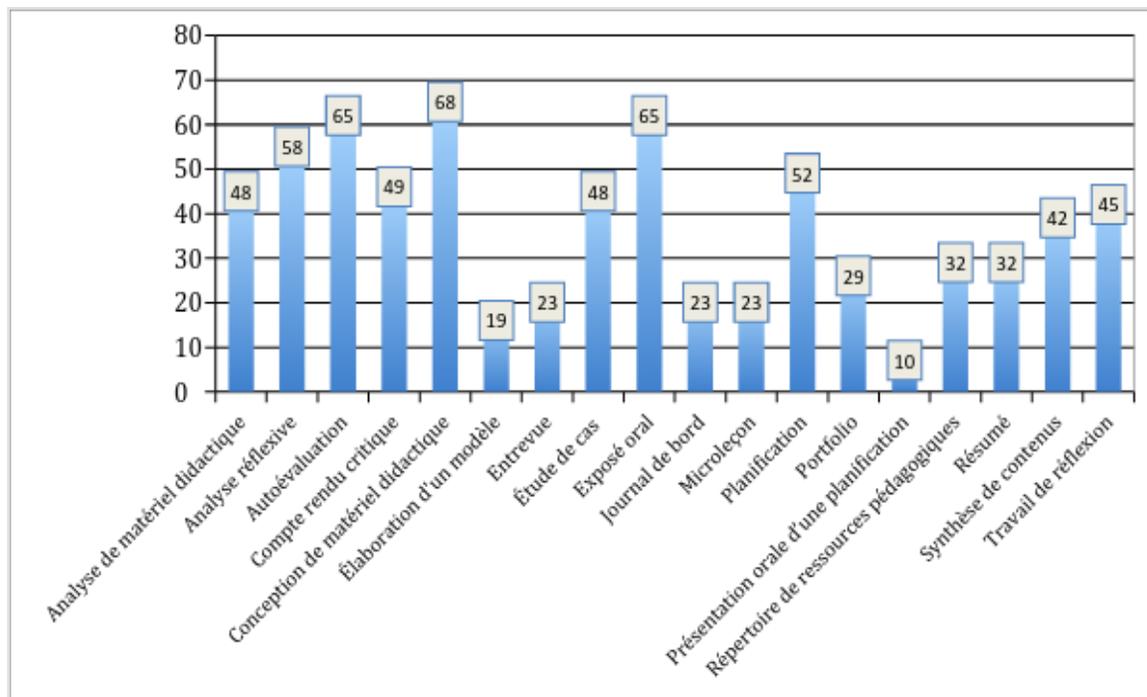


Figure 1. Genres textuels demandés en formation initiale à l'enseignement à l'UQO

De façon globale, nous constatons que les genres écrits sont beaucoup plus présents en formation initiale que les genres oraux (14 genres écrits contre quatre genres oraux). Parmi ces genres, près du deux tiers sont professionnalisants ou professionnels (12 sur 18), ce qui n'est pas étonnant étant donné que la FIE s'inscrit dans une visée professionnelle (Bourdoncle et Lessard, 2003). Parmi les plus fréquents qui sont issus de ces catégories, notons l'autoévaluation (65 %) et l'analyse réflexive (58 %). Il est important de préciser que plusieurs des genres demandés sont des productions que la plupart des étudiants qui débutent à l'université dans ce domaine connaissent peu (par exemple, la conception de matériel didactique ou la planification). Cela pourrait expliquer les besoins de formation évoqués par les formateurs universitaires rencontrés, et qui seront présentés dans la section suivante.

Une fois ces genres identifiés, nous avons questionné les formateurs universitaires rencontrés sur les besoins de formation au regard des compétences en littératie des étudiants en FIE. C'est l'objet de la prochaine section.

Ce que les formateurs souhaitent qu'un cours de littératie universitaire aborde. Lors des entrevues semi-dirigées, les formateurs universitaires participants ont été interrogés sur ce qu'il faudrait privilégier dans le cadre d'un cours qui permettrait aux étudiants en FIE de développer ou d'améliorer leurs compétences en littératie. La question proposée se voulait large afin que les formateurs ne se limitent pas seulement aux genres écrits ou oraux qu'ils proposaient à leurs étudiants, ce qui avait déjà fait l'objet d'une grande partie de l'entrevue. Lors de l'analyse des transcriptions, il a été possible de regrouper les contenus proposés par les formateurs universitaires en deux catégories : les genres textuels et les objets d'enseignement.

Les genres textuels que les formateurs universitaires souhaiteraient que les étudiants s'approprient dans un cours de littérature universitaire sont regroupés dans le tableau 2 selon qu'ils appartiennent à des pratiques liées à la lecture, à l'écrit ou à l'oral.

Tableau 2

Genres textuels à privilégier dans le cadre d'un cours de littérature universitaire destiné à des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'UQO

Lecture	Écriture	Oral
<ul style="list-style-type: none"> Article scientifique ou théorique (n=4) 	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu critique (n=4) Rédaction d'une consigne (n=1) Résumé (n=5) Synthèse (n=4) 	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu critique (n=1) Microleçon (n=1) Synthèse (n=1)

Il est possible de constater que les genres écrits semblent être ceux qui préoccupent davantage les formateurs universitaires rencontrés. Les genres écrits sont d'ailleurs les plus présents en FIE tout comme le révèlent les résultats de l'analyse documentaire et de l'enquête menées dans le cadre de cette recherche et ceux de la préenquête menée par Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine (2015). Pendant les entrevues, certains formateurs universitaires ont d'ailleurs précisé qu'à choisir entre l'oral et l'écrit, ils prioriseraient l'enseignement de genres écrits, en compréhension et en production, et ce, en se basant sur leur expérience en FIE puisque les difficultés qu'ils retrouvent dans les travaux de leurs étudiants ou les besoins que ces derniers leur expriment touchent l'écrit.

L'enseignement du résumé, genre le plus mentionné lors des entrevues, semble être nécessaire dans un cours de littératie universitaire étant donné qu'il exige des étudiants de bonnes habiletés en lecture et à l'écrit :

Le résumé, je pense que c'est très pratique. Il faut être capable de lire un texte, être capable de dégager les éléments importants. Même chose quand on leur demande de faire des lectures. Donc oui, le résumé, dans ma tête, c'est un incontournable. Quand on lit un texte, on leur donne un livre à lire aux étudiants, on s'attend à ce qu'ils lisent, qu'ils ressortent les éléments clés, qu'ils retiennent ça, pas qu'ils retiennent les éléments un à la suite de l'autre, mais le livre. (CC1)⁵

Selon les formateurs interrogés, certains genres tels que le compte rendu critique et la synthèse doivent être abordés à la fois à l'écrit et à l'oral. Comme le précise un des formateurs à propos de la synthèse, il faut, pour un enseignant, être polyvalent dans l'emploi des genres comme le contexte professionnel en éducation l'exige :

[...] rédiger des rapports de façon synthétique, la synthèse aussi c'est important, mais à l'oral aussi. Il y a les deux côtés. [...] C'est tellement important quand on rédige un rapport pour un spécialiste. On peut pas rédiger cinq pages, le spécialiste ne va pas les lire, il faut aller au point principal. Mais être capable d'élaborer et d'argumenter si on nous le demande aussi. C'est une polyvalence dans les compétences. (P1)

Dans le tableau 3 se retrouvent les objets d'enseignement, entendus comme des « unité[s] décomposable[s] en éléments [...] » (Dumais, 2014, p. 7) qui sont susceptibles d'être enseignés dans le cadre d'un cours ou d'une formation, considérés par les formateurs universitaires questionnés comme étant des contenus souhaitables pour un cours de littératie universitaire. Ils sont répertoriés selon qu'ils relèvent de la lecture, de l'écrit ou de l'oral, ou d'autres compétences transversales liées aux compétences en littératie.

⁵ Les sigles CC représentent les chargés de cours et P, les professeurs. Les chiffres représentent le numéro des participants de chaque catégorie.

Tableau 3

Objets d'enseignement à privilégier dans le cadre d'un cours de littératie universitaire destiné à des étudiants en formation initiale à l'enseignement l'UQO

Lecture	Écriture	Oral	Autres
<ul style="list-style-type: none"> Idées principales et secondaires (n=3) Intention de communication (n=1) Lexique (n=3) 	<ul style="list-style-type: none"> Cohérence textuelle (n=1) Formulation d'une idée ou d'un paragraphe (n=1) Gestion du stress (n=1) Itérativité du processus d'écriture (n=1) Justification (n=3) Orthographe grammaticale et syntaxe (n=2) Reformulation d'une idée ou paraphrase (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> Emploi d'un aide-mémoire (n=1) Emploi d'un support visuel (n=1) Gestion du stress (n=1) Justification (n=4) 	<ul style="list-style-type: none"> Compétences informationnelles (plagiat, comment citer) (n=2) Gestion du travail d'équipe (n=1)

Comme pour les genres, ce sont les objets d'enseignement liés à l'écrit qui sont les plus nombreux. La justification, « conduite discursive qui fait valoir, aux yeux d'un interlocuteur, la légitimité d'un propos en fournissant les raisons qui le fondent » (Forget, 2014, p. 3), est l'objet considéré le plus important à travailler avec les futurs enseignants, autant à l'écrit qu'à l'oral, notamment parce qu'il est souvent reconnu comme une des faiblesses des étudiants en FIE.

[...] Dans un cours de littératie universitaire, à l'oral, ça serait important de travailler des genres qui ont des dominantes justificatives ou argumentatives. [...] Tout comme les textes à l'écrit qu'ils devraient produire aussi, parce qu'une des principales critiques que je formule dans les travaux à l'écrit, ça revient toujours à justifie, développe [...] précise. À savoir qu'ils affirment une opinion, du type c'est important la lecture à l'école, mais ça arrête là. Alors travailler la justification [...], ça serait essentiel dans un cours de littératie universitaire. (P4)

Toujours à l'écrit, les objets liés davantage à la langue, soit la cohérence textuelle, la syntaxe et l'orthographe grammaticale, demeurent une préoccupation pour certains des formateurs que nous avons rencontrés parce que, selon eux, ce sont ces difficultés qu'éprouvent les étudiants en FIE et qu'elles doivent être travaillées dans un cours de littérature universitaire, bien plus que l'appropriation des genres textuels.

[...] Je trouve ça un peu difficile parce que les étudiants je trouve que lorsqu'ils arrivent, ils ont tellement de grandes lacunes en français, pas au niveau [sic] du genre textuel, en français écrit, que pour moi elle est là la priorité. Elle est dans la cohérence textuelle, elle est dans la ponctuation, dans les pluriels, elle est vraiment là pour moi. [...] De leur montrer comment écrire un texte informatif, comment écrire une prise de position et tout ça, eh bien que je trouve ça très intéressant, je le sais pas si ça répond réellement aux besoins des enseignantes, des futurs enseignants et des étudiantes. Je suis pas certaine que c'est réellement ça qu'elles ont, parce que leurs textes somme toute sont pas mal écrits, ils sont pas mal organisés, ils sont bourrés de fautes. C'est de la syntaxe, le problème. (CC4)

En lecture, l'identification des idées principales et secondaires d'un texte ainsi qu'une compréhension et une appropriation du lexique propre à l'éducation sont des objets d'enseignement qui pourraient se révéler être des contenus pertinents pour un cours de littérature universitaire, comme le précise d'ailleurs un formateur :

[ce] que je dénote, peut-être chez les étudiants au-delà de leur capacité de rétention de l'information dans leur capacité à communiquer, à l'écrit ou à l'oral, souvent c'est le vocabulaire. La richesse du vocabulaire. Clairement. [Le vocabulaire] en éducation. Vraiment en éducation. Ça leur manque beaucoup, même au niveau [sic] de la formation initiale. Même s'ils ont été confrontés à ça. (CC3)

À l'oral, certains objets d'enseignement ont été soulevés, notamment la gestion du stress. Un des formateurs évoque d'ailleurs le fait que le stress soit lié à l'anxiété de performance et que des techniques pourraient être développées pour que les étudiants apprennent à gérer leur stress.

C'est un élément qu'il faut travailler [l'anxiété de performance] et c'est en le pratiquant, c'est en le démystifiant qu'il faut... et ça peut être des techniques de base, de verbaliser son anxiété, d'apprendre à bien respirer, de se pratiquer plusieurs fois avant de le faire, d'utiliser des techniques pour, justement, avoir un plan B si on panique, un petit carton, des éléments comme ça qui vont nous aider, ou un souffleur, une personne qui va pouvoir nous guider si jamais on fige. Donc, des techniques comme ça qu'on n'apprend pas nécessairement. (P1)

À propos des autres compétences, les compétences informationnelles semblent être une préoccupation pour certains des formateurs universitaires, en ce sens que les étudiants devraient apprendre à citer selon les règles établies, apprendre ce en quoi

consiste le plagiat, mais aussi à paraphraser et à intégrer les propos des autres dans leurs travaux.

Ça peut paraître bête et c'est sûr le collégial a un rôle à jouer là-dessus là, mais comment citer l'auteur, mais là je parle pas au niveau méthodologique, mais comment amener une citation de l'auteur. Comment paraphraser des mots d'un auteur. [...] Je pense que quand même si on parle de littérature universitaire, d'écrire un travail universitaire, je pense que c'est le rapport texte et propos des autres, versus ton texte et tes propos à toi. (P5)

Dans la section suivante, il sera question des genres textuels et des objets d'enseignement qui ont été effectivement intégrés au cours de littérature universitaire donné à l'automne 2015 à l'UQO.

Les genres et objets abordés dans le cours de littérature universitaire. À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, quelques genres et objets d'enseignement ont été privilégiés et mis en place dans le cadre du cours *FRA1353 Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement*. Le tableau 4 présente ces genres et ces objets.

Les genres et les objets en italique dans le tableau correspondent aux genres et aux objets déclarés à privilégier dans le cours de littérature universitaire par les formateurs universitaires. Les genres retenus pour le cours ne sont pas nécessairement ceux les plus demandés en FIE à l'UQO, car certains genres tels que la planification et la conception de matériel didactique sont davantage travaillés dans les séminaires de stage et les cours de didactique. De plus, l'autoévaluation a été envisagée comme un outil d'évaluation et non comme un genre à enseigner.

En lecture, la structure d'articles scientifiques et professionnels a été analysée. Pour ce faire, les chargés de cours ont présenté aux étudiants et comparé avec eux des articles scientifiques et professionnels écrits à propos d'une même recherche par les mêmes auteurs. Les étudiants de première année ont ainsi appris à analyser ces deux différents genres textuels qu'ils auront à lire et à comprendre tout au long de leurs études universitaires. Les structures du résumé, de la synthèse et du texte d'opinion argumentée ont également fait l'objet d'un enseignement. Les étudiants ont eu à rédiger ces trois genres textuels au cours du trimestre. De plus, le contexte du texte d'opinion argumentée a permis d'aborder la justification, un objet qui avait été nommé dans les entrevues. À oral, l'exposé, la discussion et le débat ont été enseignés et travaillés dans le cadre du cours. Les étudiants ont d'ailleurs produit un exposé filmé dans lequel ils réalisaient un compte rendu critique, un genre que les formateurs universitaires participant à la recherche voulaient privilégier dans le cadre de ce cours commun.

Tableau 4

Genres et objets enseignés dans le cours *FRA1353 Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement*

	Lecture	Écriture	Oral
Genres enseignés	<ul style="list-style-type: none"> • Article professionnel • <i>Article scientifique ou théorique</i> • Matériel didactique 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Résumé</i> • <i>Synthèse</i> • Texte d'opinion argumentée - <i>Justification</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé oral - <i>Compte rendu critique</i> • Discussion • Débat
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stratégies de prise de notes de lecture : idées principales et secondaires</i> • Structure des articles scientifiques • <i>Vocabulaire spécialisé et lexique</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Registre de langue • Grammaire du texte : <i>cohérence textuelle</i> et modalisation • <i>Syntaxe</i> • <i>Révision, correction et outils de correction</i> • Utilisation du discours rapporté • <i>Itérativité du processus d'écriture</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Emploi d'un support visuel</i> • Les compétences langagières : linguistique, discursive et communicative

Ce cours a aussi permis d'aborder différents objets que les formateurs universitaires avaient nommés. En lecture, par exemple, l'enseignement des stratégies de prise de notes visait à outiller les étudiants à déterminer les idées principales et secondaires d'un texte. De plus, le vocabulaire spécialisé ainsi que le lexique propres aux sciences de l'éducation ont été abordés dans le cours.

Différents objets en écriture ont aussi été enseignés aux étudiants. Il s'agit de la grammaire du texte, de la syntaxe des phrases complexes, de la cohérence textuelle, notamment la reprise de l'information, et des marques de modalisation. Par ailleurs, le discours rapporté sous forme de paraphrases et de citations a été abordé et mis en pratique par les étudiants, avec une attention portée aux normes de citation. Enfin, l'itérativité du processus d'écriture a été présentée avec une importance accordée aux processus de révision et de correction. Pour ce faire, les chargés de cours ont notamment présenté un modelage de l'utilisation d'outils technologiques de correction, dont le logiciel *Antidote*. Finalement, le cours a permis d'aborder les compétences linguistique, discursive et communicative à l'oral (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998), ainsi que les caractéristiques d'un support visuel adéquat. En somme, la plupart des objets présentés dans le cours *FRA1353 Littérature universitaire pour la formation à*

l'enseignement correspondent aux besoins exprimés par les formateurs universitaires.

Les difficultés vécues par les étudiants en formation initiale à l'enseignement

À l'instar de Reuter (2012), nous croyons que les étudiants en contexte universitaire ont encore à apprendre sur la lecture, l'écriture et l'oral, objets d'intérêt dans le champ de la littératie universitaire. Pour intervenir, une connaissance des difficultés vécues dans ces contextes est nécessaire. Les sections suivantes font état de celles qui ont été rapportées par les formateurs lors des entrevues et ce qu'en disent deux chargés de cours ayant dispensé l'activité d'enseignement au trimestre d'automne 2015.

Les difficultés des étudiants en littératie universitaire déclarées par les formateurs. Il a été possible lors des entrevues auprès des formateurs d'identifier des difficultés que leurs étudiants rencontraient lorsqu'ils devaient solliciter leurs compétences en lecture, à l'écrit et à l'oral.

De façon générale, les étudiants éprouvent des difficultés quand il y a méconnaissance ou incompréhension du genre que les formateurs universitaires leur proposent. Selon ce que les formateurs ont rapporté, des genres tels que la situation d'évaluation (SÉ), la planification à long terme, la réalisation d'une affiche, la synthèse et la discussion sont des productions que les étudiants connaissent peu. Des incompréhensions liées à des dimensions de certains genres semblent aussi poser problème pour les étudiants. C'est le cas entre autres de la planification, genre écrit que 52 % des sujets de la recherche ont dit faire réaliser dans leurs cours. En effet, certains des formateurs ont relevé que leurs étudiants avaient de la difficulté avec la rédaction de certaines parties qui composent ce genre, notamment celle où ils doivent exposer l'enseignement qu'ils comptent prodiguer à leurs élèves. Ces difficultés semblent découler de l'incompréhension des étudiants à transposer des concepts ou des principes enseignés dans les cours suivis aux planifications qu'ils doivent produire. Voici ce qu'un des formateurs en dit :

Par rapport au genre de la planification, peu importe, mais moi c'est des séquences didactiques, les principales difficultés c'est de réaliser autre chose que de l'exercisation. Y'a pas d'enseignement qui est planifié, y'a de l'exercisation. Ils font des activités, mais y'a pas d'enseignement qui est fait. Ça je le dis en classe, c'est une mise en garde que je fais. Regardez dans l'atelier que vous créez, faut qu'il y ait un enseignement. Qu'est-ce qu'il apprend l'élève? [...] Y'a de belles activités, de beaux exercices, la mise en page est agréable, c'est pertinent, mais c'est tout. (CC5)

Les parties portant sur l'évaluation ou sur les pistes de différenciation possibles qui peuvent être intégrées à ce genre semblent aussi ardues à réaliser pour les étudiants. Les incompréhensions peuvent toucher certains des aspects liés à la situation de communication avec laquelle les étudiants doivent composer, par exemple, l'incompréhension de l'intention de communication liée à la production du genre.

Certains objets d'enseignement sont ressortis comme étant difficiles, et ce, peu importe le volet de la littératie universitaire qu'ils touchent. C'est le cas des conduites

discursives explicatives et justificatives à l'oral et à l'écrit qui semblent problématiques. Plusieurs des formateurs rencontrés évoquent que les étudiants maîtrisent mal la justification, que ce soit de leurs propos ou des choix qu'ils font, à l'oral ou à l'écrit, en se servant des concepts abordés lors des cours. Ils évoquent l'absence de liens avec les contenus des cours ou la présence de raisons sans fondements théoriques.

[...] C'est vrai que la dimension critique est toujours un peu... je dirais pas escamotée, mais elle va jamais aussi loin que finalement les activités qu'elles proposent. Je pense qu'elles sont des pros de la planification des activités et elles pensent, elles détaillent vraiment chacune de leurs activités de manière impeccable. Tout est réfléchi, en troisième année sûrement qu'on les forme à vraiment être sensibles à l'élève, leurs activités sont vraiment centrées sur l'apprenant et ça, j'ai trouvé ça magnifique. Peut-être maintenant ce qui reste à travailler c'est toute la réflexion théorique ou l'arrimage théorique de leurs activités. Donc, oui tu fais ça pour l'enfant, mais tu peux le lier à quoi? [...] (P5)

Un autre objet mentionné concerne les étudiants qui peinent à identifier les idées principales des textes lus, ce qui entraîne des conséquences sur les productions orales ou écrites qui en découlent, comme la présentation de propos qui ne sont pas liés aux idées principales des textes qu'ils devaient lire au préalable.

Les obstacles rencontrés par les étudiants concernent davantage des objets d'enseignement associés à l'écrit. Un de ces obstacles concerne les réflexions que doivent produire les étudiants sur leurs travaux, réflexions qui sont très présentes en FIE puisqu'il s'agit d'une des compétences que les futurs enseignants doivent développer dans le cadre de leur formation (MÉQ, 2001). Ces réflexions donnent l'occasion aux étudiants de porter un regard critique sur le travail réalisé ou sur les stratégies qu'ils ont employées pour la réalisation de ce dernier. Selon les formateurs interviewés, ces réflexions sont souvent plus faibles que le reste du travail et témoignent d'une certaine difficulté pour les étudiants de poser un regard objectif sur leurs propres compétences ou sur leurs travaux. La dimension linguistique, particulièrement la syntaxe et la cohérence textuelle, demeure une difficulté bien réelle chez les étudiants à qui enseignent les formateurs rencontrés et, comme nous l'avons déjà précédemment mentionné (voir la section 6.1.2), une préoccupation de ces derniers.

À propos de l'oral, la gestion du stress lors de prestations en classe et l'emploi de supports visuels ont été rapportés lors des entrevues comme des objets d'enseignement peu maîtrisés par les étudiants, ce qui est cohérent avec ce que les formateurs ont rapporté comme objets à travailler dans le cadre d'un cours de littérature universitaire.

Les difficultés des étudiants déclarées par deux chargés de cours ayant dispensé le cours de littérature universitaire. Nous rappelons que deux chargés de cours ayant pris part à la conception du cours ont donné cette activité d'enseignement au trimestre d'automne 2015 et font ici part de leurs observations. Certains objets et genres enseignés dans le cadre du cours *FRA1353* ont été plus difficilement acquis par les étudiants de première année en éducation. Certaines de ces difficultés sont similaires à celles précisées lors des entrevues, alors que d'autres ont émergé. À la fin du trimestre, les chargés de

cours ont compilé les résultats et leurs observations. D'abord, ils observent que la rédaction de la synthèse s'est avérée problématique pour un certain nombre d'étudiants. Près du quart d'entre eux ont éprouvé de la difficulté à sélectionner les informations essentielles des textes sources afin de les présenter dans la synthèse. La même proportion d'étudiants ne maîtrisait pas la structure de la synthèse malgré l'enseignement reçu et près du tiers ont peiné à mettre en relation les différents textes sources. Dans ce cas, les étudiants présentaient des faits d'un texte puis des faits d'un autre texte sans nécessairement les mettre en relation, une opération pourtant au cœur de la synthèse. Ensuite, ils observent que la rédaction du texte d'opinion argumentée a été peu réussie par un étudiant sur cinq, notamment parce que les explications qui suivaient les arguments avancés ainsi que leur justification n'étaient pas assez développées. Les formateurs universitaires interrogés avaient également mentionné cette difficulté des étudiants à justifier leur propos. Enfin, le tiers des étudiants ont rencontré des difficultés à utiliser adéquatement les citations et les paraphrases dans la synthèse et dans le texte d'opinion argumentée. La syntaxe des phrases complexes représentait un défi pour le tiers des étudiants tandis que la cohérence textuelle en était un pour le quart des étudiants lors de la rédaction de la synthèse et du texte d'opinion argumentée. En effet, la reprise et la progression de l'information ont été particulièrement difficiles à acquérir. Notamment, des étudiants utilisaient des déterminants démonstratifs sans référent et d'autres utilisaient des pronoms inadéquats pour reprendre l'information, par exemple, le déterminant « l' » pour reprendre « les ordinateurs portables » dans le groupe « l'utiliser ». Ces difficultés déclarées par les formateurs se sont poursuivies, et ce, malgré un enseignement spécifique à ce sujet.

Finalement, l'exposé oral dans lequel un compte rendu critique était réalisé a représenté un défi pour certains des étudiants. La délimitation du sujet de la présentation a été l'une des difficultés rencontrées. En effet, une présentation orale sur huit était trop longue et présentait un sujet peu ou mal délimité; les propos des étudiants pouvaient alors être imprécis et généraux. De plus, un support visuel sur dix ne correspondait pas aux attentes universitaires, et ce, malgré l'atelier réalisé en classe sur ce sujet. Le rythme a aussi posé problème à près d'un étudiant sur cinq durant l'exposé oral. Certains abusaient de tics nerveux, avaient un débit trop rapide ou récitaient leurs propos. De plus, un étudiant sur dix utilisait un vocabulaire pauvre ou peu varié et un sur cinq peinait à bien gérer son stress. Finalement, sur le plan discursif, certaines affirmations manquaient de crédibilité, alors qu'une présentation sur cinq comportait des thèses présentées sans appui pertinent.

Discussion

Dans cette discussion, nous aborderons d'abord la question des genres textuels dans le champ de la littérature universitaire. Nous discuterons ensuite de la place prépondérante qu'occupe l'écrit dans le cadre de la FIE. Pour terminer, les défis à venir au regard du cours de littérature universitaire seront posés.

Les résultats présentés dans la section précédente montrent que les genres à lire et à produire en FIE sont multiples. S'ajoutent à ces résultats les besoins exprimés par les formateurs universitaires au regard de ces genres, soit un ensemble d'objets d'enseignement que nous pouvons lier à ces genres (*voir* la section 6.2), besoins qui ont

permis de confirmer les contenus de formation que proposaient les concepteurs du cours de littératie universitaire offert à l'UQO. Bien que ce répertoire de genres et d'objets d'enseignement soit un point de départ pour mieux intervenir auprès des étudiants de la FIE, il demeure incomplet. La proposition de modèles didactiques des genres, à l'image de ceux que proposent Dolz et Schneuwly (1998) ou Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), est souhaitable, et ce, même en contexte universitaire. Ainsi, ces modèles permettraient à la fois aux formateurs de déterminer ce qui pourrait être enseigné et d'identifier ce que les étudiants maîtrisent ou non au regard de ces genres. Une appropriation de ces modèles didactiques des genres par les formateurs universitaires, qu'ils interviennent ou non dans le cours de littératie universitaire, est aussi une avenue à envisager.

Par ailleurs, bien que les pratiques langagières identifiées dans la recherche et abordées dans le cours de littératie universitaire concernent à la fois la lecture, l'écriture et la communication orale, l'écrit s'avère le volet le plus représenté en FIE, à la fois dans les résultats de recherche et dans le cours de littératie universitaire, et ce, malgré l'importante place qu'occupe la communication orale dans la profession enseignante. Ce constat est préoccupant, considérant que les étudiants en FIE doivent avoir une excellente maîtrise de ce volet pour obtenir leur brevet d'enseignement, sans compter que le Conseil supérieur de la langue française dans son plus récent avis recommande « au ministère de l'Éducation [du Québec] d'accorder une attention plus grande à l'enseignement et à la correction du français oral, particulièrement au primaire » (Conseil supérieur de la langue française, 2015, p. 42). Afin que l'oral puisse trouver sa place en FIE, il faudra se questionner sur les genres oraux qu'il est souhaitable d'aborder en FIE afin de rejoindre les visées de cette formation professionnalisante, mais aussi sur les modalités pour l'intégrer à la FIE. Est-ce qu'un cours de littératie universitaire est le lieu propice pour que les étudiants développent cette compétence langagière? D'autres contextes seraient-ils plus signifiants pour le développement de la compétence à l'oral, telle la formation pratique comme l'évoquent les étudiants interrogés dans la recherche de Viola, Messier, Dumais et Meunier (2015)? Cela reste à voir.

Une fois la mise en place du cours terminée, plusieurs défis demeurent pour les formateurs universitaires enseignant le cours *FRA1353 Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement*. En effet, les genres et les objets d'enseignement identifiés dans la recherche dont rend compte dans cet article sont présentement pertinents, mais ils ne le demeureront peut-être pas durant plusieurs années. Une actualisation du cours sera régulièrement nécessaire afin de répondre aux besoins des programmes de FIE, des formateurs universitaires ainsi que des étudiants. Un autre défi concerne la concertation des formateurs universitaires enseignant le cours. Puisque ce dernier est suivi par tous les étudiants des six programmes de FIE de l'UQO, plusieurs formateurs, tant des professeurs que des chargés de cours, doivent s'accorder pour présenter un contenu similaire. Enfin, l'absence de matériel pédagogique adapté au contexte de la FIE est un défi majeur et le développement de ce type de matériel doit être envisagé.

Conclusion

Pour conclure, cette recherche a permis de documenter les genres présents en formation initiale à l'enseignement à l'UQO et d'identifier des genres et des objets que

les formateurs universitaires souhaitent aborder dans le cours de littérature universitaire ainsi que certaines des difficultés rencontrées par leurs étudiants. Nous sommes conscientes que les résultats de cette recherche sont limités, car l'échantillon est petit et qu'il ne représente qu'une seule université québécoise. Nous ne pouvons pas non plus affirmer qu'une saturation théorique des données ait été atteinte lors des entrevues semi-dirigées comme nous n'avions que 10 sujets qui ont choisi volontairement de participer aux entrevues semi-dirigées.

Cet article a aussi mis en perspective les différents résultats de cette recherche avec la mise en place du cours *FRA1353 Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement* à l'automne 2015 au sein de la même université. Le cours de littérature universitaire a abordé plusieurs des genres et objets d'enseignement identifiés dans la recherche. Au terme de ce cours, nous constatons que certaines difficultés rapportées par les formateurs universitaires dans la recherche persistent chez les étudiants malgré l'enseignement reçu.

Les résultats de la recherche font également émerger quelques pistes de recherche. En effet, les stratégies pédagogiques employées par les formateurs universitaires pour enseigner les différents genres et objets d'enseignement ont été peu documentées en contexte québécois. Bien que la présente recherche a permis de mettre au jour certaines stratégies pédagogiques, particulièrement pour l'appropriation de genres écrits (Messier et Lafontaine, sous presse), d'autres recherches devront s'attarder sur l'efficacité de ces stratégies pour soutenir le développement de compétences langagières chez les étudiants en contexte universitaire. Finalement, des recherches supplémentaires sont nécessaires afin d'obtenir une description exhaustive des genres présents et ceux nécessaires en formation initiale à l'enseignement.

Références

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes (3^e éd.)*. Paris : Armand Colin.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu (11^e éd.)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beudet, C., & Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? *Scripta*, 16, 169–193.
- Blaser, C., & Erpelding-Dupuis, P. (2011). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. *Dyptique*, 1, 1–17.
- Boch, F., Buson, L., & Blondel, C. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques?, in : M.-C. Pollet (Eds.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 139-161). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Note de synthèse [Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation]. *Revue Française de Pédagogie*, 142(1), 131–181. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2003_num_142_1_2940

- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*.
- Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université, in : M-C. Pollet (Eds.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 63-78). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires, in : J.-M. Defays & A. Englebert (Eds.), *Principes et typologie des discours universitaires* (pp. 9-22). Paris: L'Harmattan.
- Delcambre, I., & Donahue, C. (2011). University Literacies : French Students at a Disciplinary "Threshold"? *Journal of Academic Writing*, 1(1), 13–28.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3, 1–17.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153/154, 3–20.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2011). De quelques pratiques universitaires de littéracie. Discours croisés d'étudiants et d'enseignants sur l'écriture en sciences de l'éducation. *Cahiers du CERFEE*, 30, 53–73.
- Duchesne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4990/1/M12520.pdf>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie: fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_ForgetM-H_rapport+2014_transfert+oral-écrit/be9532ff-6095-41c1-a5d2-1275eafbd468
- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M., & Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants: une étude exploratoire*. Québec: Conseil de la langue française.
- Gísladóttir, K. R. (2014). "Tjaa, I Do Have Ears, But I Do Not Hear": New Literacy Studies and the Awakening of a Hearing Teacher. *Studying Teacher Education : A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 10(2), 179–194. <http://doi.org/10.1080/17425964.2014.910760>

- Guay, A., Émery-Bruneau, J., & Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire, in : L. Lafontaine & J. Pharand (Eds.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences* (pp. 207–226). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hango, D. (2014). *Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétence moindres en littératie et en numératie*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.htm>
- Hayes, J. R. & Nash, J. G. (1996). On the Nature of Planning in Writing, in: C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 29–55). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jones R-A., (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes, in : J.-P. Deslauriers (Eds.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. et Lafontaine, L. (sous presse). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel*, 37p.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations: les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F., & Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire : suivi de la situation linguistique*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/sociolinguistique/etude4_compl.pdf
- Ostiguy, L., Gervais, F., & Lebrun, M. (2006). Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement. *Québec Français*, 142, 22–24.
- Préfontaine, C., Lebrun, M., & Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Éditions Logiques.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161–176.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27–40.
- Tardif, M., & Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Éducation et Francophonie*, 27(2), 4–27.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C., & Meunier H. (2015). Les familles de situations au service du développement de la compétence à l'oral des futurs enseignants, in : R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey & R. Nolin (Eds.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 187-209). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Biographies des auteurs

Geneviève Messier est professeure de didactique générale et formation pratique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle a effectué un stage postdoctoral sur les pratiques pédagogiques en littératie universitaire des formateurs universitaires dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Dans le cadre de ses études doctorales, elle a proposé un réseau conceptuel qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Elle détient aussi une maîtrise en linguistique, profil didactique des langues, dont l'objet de recherche se situe en didactique de l'oral.

Myriam Villeneuve-Lapointe est doctorante en éducation à l'Université du Québec en Outaouais et chargée de cours dans plusieurs universités québécoises. Ses travaux portent sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture au primaire.

Amélie Guay est doctorante en éducation à l'Université du Québec en Outaouais et chargée de cours dans plusieurs universités québécoises. Ses travaux portent principalement sur l'apprentissage et l'enseignement du français (écriture, lecture et oral) au primaire, au secondaire et à l'université.

Lizanne Lafontaine, Ph.D, est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Ses recherches portent sur la didactique de l'oral et la littératie, notamment en milieu défavorisé. Elle a publié divers ouvrages didactiques portant sur l'enseignement de l'oral au primaire et au secondaire et codirigé des ouvrages portant sur la didactique de l'oral et la littératie. Elle est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Annexe 1 : Questionnaire pour l'enquête en ligne

QUESTIONS INTRODUCTIVES ET QUALIFIANTES

1. Dans quels programmes de formation enseignez-vous? Cochez toutes les réponses possibles.

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
- Baccalauréat en enseignement secondaire – volets français, mathématiques et univers social (histoire et géographie)
- Baccalauréat en enseignement des arts, concentration arts visuels et médiatiques
- Baccalauréat en enseignement des arts, concentration musique
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – profil primaire

- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – profil secondaire et jeunes adultes
- Aucun de ces programmes (**si cette réponse est cochée, remercier et terminer l'enquête**)

2. Avez-vous donné au moins un cours en formation initiale, excluant les cours liés au stage, entre 2012 et 2015?

- a) Oui. (**si oui, passez à la question 3**)
- b) Non. (**si non, remercier et terminer l'enquête**)

QUESTIONNAIRE

Dans cette section, vous êtes invité à décrire les travaux que vous avez demandés à vos étudiants de réaliser dans le cadre de vos cours. Par *travaux*, nous entendons toute production écrite ou orale réalisée à l'intérieur ou l'extérieur de la classe et qui font l'objet d'une évaluation. Chaque question est structurée ainsi : type de travail et compétences professionnelles visées.

Section travaux

3. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une analyse de matériel didactique ou de planification ? Par une analyse de matériel didactique ou de planification, nous entendons un travail dans lequel l'étudiant examine le contenu d'un matériel didactique ou d'une planification en vue d'en faire ressortir ces principales caractéristiques. Ce travail peut être aussi appelé *exploration d'activités avec des outils technologiques, critique d'une planification, analyse d'une SAÉ, analyse de matériel didactique, analyse d'un outil, analyse d'une activité, exercice analytique d'une leçon, exploration d'outils technologiques*.

Oui. (**si oui, passez à la question 3.1**)

Non. (**si non, passez à la question 4**)

3.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [\[toutes les réponses possibles, soit notées de a\) à l\), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel \(MEQ, 2001\)\]](#)

- a) Agir en tant que professionnelle ou professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (Compétence 1)
- b) 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 (Compétence 2)
- c) 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 (Compétence 3)
- d) 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 (Compétence 4)
- e) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (Compétence 5)

- f) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (Compétence 6)
- g) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (Compétence 7)
- h) 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 (Compétence 8)
- i) 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 (Compétence 9)
- j) 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 (Compétence 10)
- k) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (Compétence 11)
- l) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (Compétence 12)

4. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une analyse réflexive ? Par *analyse réflexive*, nous entendons un travail dans lequel l'étudiant procède à un « examen critique [d'une expérience] dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider [ses] actions futures » (Holborn, 1992). Généralement, l'analyse réflexive est composée d'une démarche en quatre étapes : 1) une description de l'expérience, 2) un examen des faits, 3) une généralisation des faits et 4) un réinvestissement. Ce travail peut être aussi appelé *résolution de problèmes pratiques*, *analyse d'un besoin particulier chez un élève*, *réflexion argumentative analytique*, *analyse critique d'une pratique exemplaire survenue en stage*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 4.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 5)**

4.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

5. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une autoévaluation ? Par *autoévaluation*, nous entendons un travail dans lequel l'étudiant témoigne d'une « prise de conscience [...] de ce qu'il est en train de faire [...] » (Durand et Chouinard, 2012, p. 233). Cette autoévaluation peut porter sur ses caractéristiques d'apprenant, sur ses stratégies, sur les apprentissages qu'il réalise ou qu'il a réalisés, sur ses forces ou ses faiblesses (Durand et Chouinard, 2012). Ce travail peut être aussi appelé *autoportrait*, *bilan des apprentissages*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 5.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 6)**

5.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

6. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un compte rendu critique ? « Le compte rendu critique (aussi appelé recension) peut porter sur différentes productions culturelles ou scientifiques : un spectacle, une exposition, une œuvre de fiction, un ouvrage théorique, etc. Le but de ce genre de texte est de situer l'objet recensé dans son contexte socioculturel, de le décrire ou de le résumer, et d'en donner une appréciation. » (Libersan, 2012-2014). Ce travail peut être aussi appelé *recension critique, synthèse critique, réflexion critique*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 6.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 7)**

6.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

7. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à concevoir du matériel pédagogique, un outil d'évaluation ou tâche destinée à des élèves? Par *conception de matériel pédagogique, d'outils d'évaluation ou de tâches destinées aux élèves*, nous entendons une production qui consiste en du matériel pédagogique, un outil d'évaluation ou une tâche destinée à des élèves qui peuvent être employés dans le cadre d'une planification ou du pilotage d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 7.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 8)**

7.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

8. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à élaborer un modèle? Par *l'élaboration d'un modèle*, nous entendons une production qui consiste à proposer un modèle entendu comme une « représentation simplifiée d'une réalité complexe (idée, objet, phénomène, processus, système, etc.) » (Messier, 2014, p. 134). Ce travail peut être aussi appelé *schématisation, modèle personnalisé*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 8.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 9)**

8.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

9. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une entrevue? Par *entrevue*, nous entendons une production orale qui consiste en « un entretien entre un intervieweur et un interviewé qui présente un intérêt particulier dans un domaine [...] » (adapté de Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001, p. 404 cité dans Lafontaine, 2010, p. 96). Ce travail peut être aussi appelé *entretien*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 9.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 10)**

9.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

10. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une étude de cas? Par *étude de cas*, nous entendons une production écrite qui consiste à analyser « un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 91). Ce travail peut être aussi appelé *réflexion analytique*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 10.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 11)**

10.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

11. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un exposé oral? Par *exposé oral*, nous entendons une production orale qui consiste en une présentation [...] d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 37). Ce travail peut être aussi appelé *présentation (orale)*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 11.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 12)**

11.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

12. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un journal de bord? Par *journal de bord*, nous entendons une production écrite « [rédigée] quotidiennement par une personne [...] et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques parti-

nentes » (Legendre, 2005, p. 815). Ce travail peut être aussi appelé *carnet de traces*, *questions d'intégration*, *cahier* ou *journal des apprentissages*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 12.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 13)**

12.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

13. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une microleçon? Par *microleçon*, nous entendons une production orale par un ou quelques étudiants d'« [...] une leçon de courte durée centrée sur une ou quelques habiletés pédagogiques » (Legendre, 2005, p. 885) que doit développer le ou les futurs enseignants. Ce travail peut être aussi appelé *expérimentation d'une situation d'apprentissage*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 13.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 14)**

13.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

14. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une planification? Par *planification*, nous entendons une production écrite qui correspond à « un processus ordonné d'actions, un processus décisionnel et un processus cyclique [qui] comprend trois phases : 1) la définition et la répartition des objectifs, 2) l'élaboration et l'organisation des différents éléments de la situation pédagogique, et 3) l'élaboration et la prévision des moyens pour évaluer (Legendre, 2005) » (Durand et Loye, 2014, p. 96). Cette planification peut être à court ou à moyen terme, d'une durée d'un ou de plusieurs cours, ou à long terme, sur un cycle ou une année scolaire (Durand et Loye, 2014). La planification à court ou à moyen terme peut être aussi appelée activité (d'enseignement/ d'enseignement et d'apprentissage / didactique / individuelle), capsule, dispositif d'apprentissage-enseignement, leçon, mini-leçon différenciée, projet (intégrateur / pédagogique), scénario (d'évaluation-intervention / pédagogique), séquence (d'activités / d'enseignement / d'enseignement/apprentissage / didactique), situation (d'apprentissage / d'apprentissage et d'évaluation [SAÉ] / d'évaluation). La planification à long terme peut être appelée planification annuelle, unité d'apprentissage.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 14.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 15)**

14.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

15. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à présenter oralement une planification? Il s'agit d'une production orale d'« un processus ordonné d'actions, un processus décisionnel et un processus cyclique [qui] comprend trois phases : 1) la définition et la répartition des objectifs, 2) l'élaboration et l'organisation des différents éléments de la situation pédagogique, et 3) l'élaboration et la prévision des moyens pour évaluer (Legendre, 2005) » (Durand et Loye, 2014, p. 96). Cette présentation peut rendre compte d'une planification peut être à court ou à moyen terme, d'une durée d'un ou de plusieurs cours, ou à long terme, sur un cycle ou une année scolaire (Durand et Loye, 2014). Ce travail peut être aussi appelé *présentation (orale)* ou *exposé (oral)*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 15.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 16)**

15.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

16. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un portfolio? Par *portfolio*, nous entendons un« recueil ou [...] une collection continue [de] travaux d'un [étudiant] montrant ses réalisations et son évolution » (Durand et Chouinard, 2012, p. 209). Ce travail peut être aussi appelé *dossier d'apprentissage*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 16.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 17)**

16.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

17. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un répertoire de ressources pédagogiques? Par *répertoire de ressources pédagogiques*, nous entendons un inventaire de ressources (activités, œuvres, matériel, etc.) qui peuvent être employées dans le cadre d'une planification ou du pilotage d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Généralement, ces ressources sont accompagnées d'un compte rendu critique qui permet « de le décrire ou de le résumer, et d'en donner une appréciation. » (Libersan, 2012-2014). Ce travail peut être aussi appelé *carnet de lecture*, *recueil d'activités*, *sitographie*, *vitrine web*.

a) Oui. **(si oui, passez à la question 17.1)**

b) Non. **(si non, passez à la question 18)**

17.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]

Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

18. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un résumé? Par *résumé*, nous entendons une production écrite qui « a pour fonction de rendre compte "en abrégé" des idées les plus importantes d'un texte et des liens qui les unissent » (Libersan, 2012-2014). Ce travail peut être aussi appelé *journal de lecture, rapport de lecture, analyse de textes*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 18.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 19)**

18.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

19. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser une synthèse de contenus? Par *synthèse de contenus*, nous entendons une production écrite qui, « à la suite d'une analyse méthodique d'un contenu, [propose une] reconstitution [d'un] tout par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui réunissent les divers sous-ensembles » (Legendre, 2005, p. 1286). Ce travail peut être aussi appelé *outils de référence sur une ou des notions spécifiques à une discipline, travail de synthèse*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 19.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 20)**

19.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

20. Les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser un travail de réflexion? Par *travail de réflexion*, nous entendons une production écrite qui consiste à raisonner sur une ou plusieurs compétences relatives à la profession enseignante (savoirs à enseigner ou savoirs pour enseigner). Ce travail peut être aussi appelé *plan d'insertion professionnelle, écrit réflexif, travail sur les conceptions personnelles, réflexion personnelle*.

- a) Oui. **(si oui, passez à la question 20.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 21)**

18.1 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

Section autre travail

21. Est-ce que vous avez donné aux étudiants de vos groupes d'autres travaux que ceux nommés précédemment?

- a) Oui. **(si oui, répondre à la question 21.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la section suivante)**

21.1 Quel autre travail que ceux nommés précédemment les étudiants de vos groupes ont-ils eu à réaliser dans le cadre de vos cours? Inscrivez l'appellation de ce travail telle que vous l'inscrivez dans votre plan de cours.

[Insérer une boîte de texte]

21.2 Quelles compétences professionnelles sont évaluées par ce travail? Cochez toutes les réponses possibles. [Toutes les réponses possibles, soit notées de a) à l), correspondent à chacune des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001)]
Même choix de réponse qu'en 3.1, soit de a) à l)

21.3 Y a-t-il un autre travail que vous donnez aux étudiants de vos groupes que ceux nommés précédemment?

- a) Oui. **(si oui, reprendre les sous-questions associées à la section *autre travail*)**
- b) Non. **(si non, passez à la question 22)**

PROFIL DU RÉPONDANT

Cette section comporte une question d'ordre général pour déterminer le profil des répondants au questionnaire.

22. Quel poste occupez-vous actuellement en formation initiale des enseignants?

- a) Professeure ou professeur
- b) Chargée ou chargé de cours

CONCLUSION ET REMERCIEMENTS

Pour terminer, nous sommes intéressés à rencontrer des formateurs universitaires pour des entrevues semi-dirigées d'environ une heure en mai ou en juin 2015 pour approfondir notre compréhension des travaux demandés en formation initiale ainsi que des stratégies pédagogiques employées pour les enseigner ou les encadrer.

23. Êtes-vous intéressé à participer à cette entrevue semi-dirigée?

- a) Oui. **(si oui, répondre à la question 23.1)**
- b) Non. **(si non, passez à la conclusion)**

23.1 Veuillez inscrire vos coordonnées (adresse courriel ou numéro de téléphone) afin que nous puissions vous contacter pour cet entrevue.

[Insérer une boîte de texte.]

Nous tenons sincèrement à vous remercier de votre participation à ce questionnaire.

Annexe 2 : Canevas pour les entrevues semi-dirigées

Questions d'ordre général :

1. Dans quels programmes de formation enseignez-vous?

2. Quel poste occupez-vous actuellement en formation initiale des enseignants?
3. Quels sont les cours que vous donnez depuis 2012?

Questions concernant les pratiques pédagogiques en littérature universitaire [genres textuels]

3. Quels travaux demandez-vous à vos étudiants de réaliser dans le cadre de vos cours? Par *travaux*, nous entendons toute production écrite ou orale réalisée à l'intérieur ou l'extérieur de la classe et qui font l'objet d'une évaluation.
4. Expliquez-moi ce en quoi consiste le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3].
5. Pour quelles raisons faites-vous faire le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3]?

Questions concernant les stratégies pédagogiques en littérature universitaire

6. De quelle façon enseignez-vous aux étudiants à faire le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3]?
7. Quelles sont les forces de vos étudiants lorsqu'ils réalisent le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3]?
8. Quelles difficultés remarquez-vous chez les étudiants lorsqu'ils réalisent le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3]?
9. Comment évaluez-vous le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3]?
10. Quels sont vos critères d'évaluation pour le travail X [poser la question pour chaque travail mentionné à la question 3]?
11. De façon générale, quels travaux devrait-on enseigner dans le cadre d'un cours en littérature universitaire? Pourquoi?