

# PRISE EN COMPTE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DANS LES CURSUS DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC : UNE ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE

FRANÇOIS VINCENT  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

VINCENT GRENON  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

JULIE BABIN  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

## Résumé

Il existe différentes organisations des parcours de formation en enseignement au Québec, mais tous doivent s'appuyer sur le *Référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Parmi les compétences énumérées dans celui-ci, le développement des compétences langagières (DCL) de futur[e]s enseignant[e]s est considéré comme un des socles importants. Pour identifier comment le DCL (maîtrise des normes, littératie universitaire, usages professionnels, rapport positif à la langue) est abordé dans les programmes de formation, nous avons procédé à une analyse lexicométrique des différents descripteurs de cours. L'analyse de ceux faisant référence au DCL ( $n = 795$ ) a permis d'identifier des facteurs et des oppositions mises en évidence sur des plans factoriels. Il en résulte que certains angles du DCL, en particulier le respect des normes, sont isolés au sein de certains cours spécifiques, plutôt qu'intégrés. L'analyse met aussi en évidence des oppositions entre des volets essentiels des compétences langagières — comme la lecture et l'écriture — et les descriptifs de cours spécifiques à certains domaines disciplinaires, comme les mathématiques. Finalement, même au sein de la discipline du français, on remarque une opposition entre l'enseignement de la littérature et celui de la langue. Enfin, la conclusion rappelle l'importance de la logique intégrative des compétences langagières au sein des cursus de formation en enseignement.

**Mots clés** : compétences langagières, formation universitaire, descripteurs, enseignement, didactique du français

## Abstract

There are different structures of teacher education programs in Quebec, but all must be based on the *Référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante* (professional competency framework for the teaching profession). Among the competencies it outlines, the development of language competencies (DLC) in future teachers is considered a key foundation. To examine how DLC (mastery of norms, academic literacy, professional uses, and a positive relationship with the language) is addressed in training programs, we conducted a lexicometric analysis of various course descriptors. The analysis of those referring to DLC ( $n = 795$ ) made it possible to identify factors and oppositions highlighted on factorial planes. The results show that certain aspects of DLC—particularly adherence to linguistic norms—are confined to specific courses rather than integrated across the curriculum. The analysis also reveals tensions between essential components of language competencies, such as reading and writing, and the descriptors of courses in disciplinary domains such as mathematics. Finally, even within the French discipline itself, a contrast emerges between the teaching of literature and that of language. We conclude by emphasizing the importance of coherently integrating language competencies throughout teacher education curricula.

**Keywords:** language competencies, higher education, descriptors, teaching, French didactics

## CONTEXTE

En 2020, le gouvernement du Québec a publié le *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020), qui identifie les compétences à développer en formation à l'enseignement, qu'elle soit initiale ou continue. L'une des deux compétences « fondatrices » de ce référentiel est appelée « maîtriser la langue d'enseignement » (MEQ, 2020). Cette compétence constitue le « cœur de l'activité enseignante dans les écoles et les classes » (MEQ, 2020, p. 19), et ce, dans toutes les disciplines et pour tous les contextes d'enseignement. Elle fait partie des fondements pour toutes les autres compétences en enseignement de ce référentiel et doit être développée par les étudiant[e]s tout au long de leur formation initiale à l'enseignement.

La maîtrise de cette compétence est importante d'un point de vue professionnel. En

effet, la langue orale et écrite est l'outil utilisé par les enseignant[e]s pour interagir avec les élèves (Plessis-Bélaïr, 2006), et toute culture s'incarne à travers une langue. Si on s'attend à ce que les enseignant[e]s soient considéré[e]s comme des figures de référence et des modèles en ce qui a trait à la maîtrise de la langue, on sait également que sa maîtrise améliore leur sentiment de compétence et favorise leur insertion professionnelle (Carpentier-Bujold, 2014).

Or, différents travaux en didactique du français montrent que les étudiant[e]s font face à des défis en lien avec le développement de cette compétence. Par exemple, au Québec, Messier et al. (2016) exposent les difficultés en lecture, en écriture et en communication orale en lien avec les genres abordés à la formation à l'enseignement. Aussi, les travaux de Duchesne (2012) illustrent les difficultés liées à l'appropriation de l'orthographe grammaticale des étudiant[e]s; la recherche

de Guay et al. (2015) montre celles associées au processus d'écriture ; et les études de Messier et al. (2016) et de Boyer et al. (2018) examinent le rapport complexe des étudiant[e]s relativement au développement de la compétence à communiquer oralement. Les nouvelles situations de communication écrite et orale mises en œuvre en contexte universitaire posent aussi un défi pour plusieurs étudiant[e]s (Blaser et al., 2019 ; Boch et Frier, 2015 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Pollet, 2014 ; Scheepers, 2021). Ces difficultés liées à la maîtrise de la langue ne sont pas nouvelles et font régulièrement la une des médias (voir, entre autres, Chartrand, 2024 ; Pichette, 2023 ; Sirois, 2024), en plus d'avoir mené à la publication de différents rapports au fil des ans (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1988, 2001 ; Conseil supérieur de la langue française, 2015). Bref, les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, surtout dans une perspective d'acculturation universitaire, sont à la fois essentielles à l'insertion professionnelle et le premier prédicteur de réussite scolaire (Neumann et al., 2023).

Ces constats concernant les compétences langagières professionnelles et pédagogiques ont conduit à la création du Carrefour interuniversitaire sur les compétences en langue d'enseignement (CICLE), un regroupement de 12 des 13 établissements universitaires responsables des programmes de formation à l'enseignement, francophones (l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université Laval et l'Université de Montréal) et anglophones (l'Université Bishop's, l'Université McGill et l'Université Concordia). Ce regroupement inédit vise à élaborer un plan d'action interuniversitaire concerté pour soutenir le développement des compétences langagières des étudiant[e]s en enseignement. Un des objectifs du CICLE est d'établir un état des lieux des activités pédagogiques existantes dans les différents établissements, pour soutenir le développement

et l'évaluation des compétences en langue d'enseignement de l'ensemble des étudiant[e]s des différents programmes de formation à l'enseignement (à l'éducation préscolaire et au primaire, au secondaire, en adaptation scolaire, en enseignement professionnel, en arts, en éducation physique et à la santé, en musique, etc.). Une analyse de l'ensemble des descripteurs des activités offertes dans les programmes des différentes universités québécoises a permis de créer un répertoire de cours qui traitent du développement des compétences langagières. Ce répertoire, conçu à partir des descripteurs officiels, permet de brosser un portrait des thématiques abordées dans les cours soutenant le développement des compétences langagières des étudiant[e]s engagé[e]s dans une formation menant au brevet d'enseignement, et ce, tant au premier qu'au deuxième cycle universitaire. Ce portrait est nécessaire pour voir comment est envisagé le développement des compétences langagières, par sa présence au sein des descriptifs de cours, par les composantes planifiées, et par la logique de progression au sein des parcours de formation.

Si nous ne pouvons avoir accès aux pratiques d'enseignement réelles, ni même aux plans de cours complets, pour des raisons de propriétés intellectuelles, nous avons tout de même pu avoir accès à l'ensemble des descripteurs de cours disponibles sur les sites web de toutes les universités participantes. Ceux-ci visent principalement à présenter, en plus des aspects administratifs (nom et sigle du cours, nombre de crédits, préalables, etc.), les objectifs du cours, les principaux contenus enseignés, et parfois les modalités d'enseignement et d'évaluation. Ils ont entre autres comme fonction d'orienter les chargé[e]s d'enseignement et les professeur[e]s, de manière à clarifier les attentes quant aux prestations d'enseignement. Les choix effectués lors de la rédaction des descripteurs de cours sont donc cruciaux pour déterminer les attentes de développement des compétences professionnelles et permettent de comprendre comment celles-ci sont envisagées au sein des parcours de formation. En identifiant comment le développement des compétences langagières

des étudiant[e]s en enseignement est envisagé au sein des parcours de formation, il sera possible de proposer certaines pistes pour y réfléchir, notamment lors de la refonte de programmes.

## **DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES**

La question de la maîtrise des compétences langagières s'inscrit dans le référentiel de différents pays francophones, que ce soit en Suisse (HEP Vaud, 2024), en France (ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2013), ou au Canada dans la province du Québec (MEQ, 2020). Ces référentiels sont un enjeu associé à l'établissement des programmes par compétences (Paquay, 1994). Les visées d'un tel référentiel sont nombreuses, mais on y indique explicitement qu'il s'agit d'un outil essentiel pour la planification et l'organisation des formations initiales en enseignement.

Le terme « compétence », promu depuis le début des années 1990 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a progressivement gagné les domaines éducatifs, en servant d'assise aux prescriptions officielles, aux programmes de formation (Aase et al., 2009) et, dans les domaines professionnalisants, aux référentiels de compétences (Nassau, 2020). Il est toutefois l'objet de tensions persistantes (Kaddouri et Loiola, 2022 ; Meirieu, 2019 ; Rey, 2014) et les définitions qui le sollicitent se révèlent influencées par le rapport ontologique des prescripteurs (Jonnaert, 2009 ; Koenen et al., 2015). En sciences de l'éducation, par exemple, le concept de compétence est fortement teinté du courant socioconstructiviste (Legendre, 2004).

Les compétences langagières pour les futurs enseignants n'y font pas exception, et sont donc envisagées selon les constructions sociales et les besoins particuliers émanant de la réalité professionnelle (Nassau, 2020). Le langage joue un rôle central dans le « développement des capacités d'agir et des compétences professionnelles » (Buela, 2011, p. 71). Il ne s'agit plus seulement de viser la « maîtrise de la

langue », dans une conception et un traitement normatif, mais bien d'y adjoindre le concept plus pragmatique de « compétences langagières » (Pollet, 2012). La langue est alors envisagée selon les contextes particuliers des études — et d'études dans une sphère disciplinaire donnée, avec son lexique et des genres de discours qui lui sont propres —, mais également dans une perspective professionnelle. En effet, « l'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, et l'apprentissage d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire en lien avec un apprentissage de la discipline elle-même » (Donahue, 2010, p. 57). L'autre caractéristique évolutive est celle d'une plus grande place faite à la compétence à communiquer oralement (Sales-Hitier, 2024), y compris en contexte universitaire (Boyer et al., 2018 ; Scheepers, 2023), justifié notamment par les besoins de formation (Sénéchal, 2022).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'envisager la compétence dans son acception la plus large, et d'y intégrer, en plus des connaissances et habiletés nécessaires à l'établissement d'une tâche, les attitudes et les représentations essentielles à sa manifestation (Vincent, 2022). Daunay (2016) spécifie qu'en contexte scolaire, la décomposition de la compétence vise, après transposition, à identifier les contenus enseignables. La même application peut se manifester dans le cadre d'une formation professionnelle. En effet, les dimensions des compétences langagières déterminées permettent non seulement d'assurer leur distribution au sein des différents programmes de formation, mais également de les envisager dans une logique de progression.

Si le concept de compétences langagières ne fait pas l'objet d'un consensus (LeBoterf, 1994) et que plusieurs lui reprochent ses fondements ontologiques (Bronckart et Dolz, 2002), il reste que son utilisation, notamment dans les prescriptions officielles québécoises, prend en considération le contexte social et les attentes qui en découlent (MEQ, 2020), de même que certaines caractéristiques d'ordre psychologique (attitudes, conception, affect).

L'élaboration d'un plan d'action interuniversitaire du CICLE, pour le soutien du développement des compétences langagières des étudiant[e]

s en enseignement, s'est organisée autour de quatre angles complémentaires à partir desquels nous avons également analysé les descriptifs. Premièrement, l'angle du respect des normes et des usages de la langue correspond à la maîtrise de la langue d'enseignement tant à l'oral qu'à l'écrit, et sa maîtrise nécessite un enseignement (Elalouf et al., 2011). Plusieurs connaissances, qu'on retrouve notamment dans les dictionnaires et les grammaires (la grammaire textuelle, l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe et la ponctuation), sont nécessaires pour maîtriser la langue écrite (Vigner, 2011). En ce qui concerne la langue orale, Bigot (2017) indique, dans une recension sur la norme du français québécois oral, qu'elle est culturellement située et qu'elle se distingue en ce qui a trait à la prononciation et à la grammaire.

Deuxièmement, l'angle des usages professionnels de la langue est associé à la formation sur l'utilisation de la langue en contexte d'emploi. En effet, les enseignant[e]s communiquent dans une multitude de situations spécifiques avec les élèves, les parents de ces derniers, leurs collègues enseignants, d'autres professionnels et la direction. Il semble essentiel de former les étudiant[e]s à cette variété de contextes qu'ils vont rencontrer dans le cadre de leur profession (Boyer et al., 2018 ; Richard et Dezutter, 2006 ; Sénéchal, 2022).

Troisièmement, l'angle de la littératie universitaire fait référence à l'acculturation nécessaire des étudiant[e]s aux genres universitaires ainsi qu'au développement d'habiletés pragmatiques et de structuration du discours y étant associé (Blaser et al., 2019 ; Boch et Frier, 2015 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Dumais, 2015 ; Pollet, 2014 ; Scheepers, 2021). La littératie universitaire se caractérise par une forte sollicitation des compétences informationnelles et de référencement, de même que par une sollicitation des compétences numériques et collaboratives (Peters, 2015).

Quatrièmement, l'angle du rapport à la langue représente la relation qu'une personne entretient avec la langue orale et écrite (Laurence et al., 2023). Cette relation inclut les

connaissances que possède cette personne sur la langue, ses pratiques personnelles et professionnelles, la valeur qu'elle lui accorde ainsi que les sentiments qu'elle ressent pour elle, à l'instar du rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008). Diverses recherches montrent qu'un rapport à la langue positif favorise le développement des compétences langagières (Beaucher et al., 2014 ; Blaser, 2007 ; Lafont-Terranova et al., 2016).

Les programmes universitaires menant au brevet d'enseignement ayant tous été conçus à partir d'un référentiel de compétences intégrant les compétences langagières, et ayant fait l'objet d'évaluations périodiques, on peut s'attendre à ce que sa présence soit claire au sein des descripteurs de cours. Or, à quelle fréquence retrouve-t-on ces compétences langagières ? Est-ce davantage sous l'angle du respect des normes, d'une appropriation des usages professionnels, du développement de la littératie universitaire ou du développement d'un rapport positif à la langue ? Bref, quelle logique d'intégration des contenus visant le développement des compétences langagières est mise en avant dans les descripteurs de cours des programmes de formation à l'enseignement des universités francophones du Québec ?

## MÉTHODOLOGIE

C'est pour répondre à ces questions qu'à l'automne 2023, nous avons répertorié, sur les sites web de 12 universités du Québec, 162 programmes qualifiants en enseignement, c'est-à-dire les programmes qui, une fois achevés, mènent à l'obtention d'un brevet d'enseignement propre à un niveau d'enseignement (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire), à une discipline (français, mathématiques, univers social, arts, éducation physique et à la santé, etc.) ou à des caractéristiques des élèves (adaptation scolaire et sociale). En les regroupant selon les finalités, nous avons compté 44 programmes différents au premier cycle ( $n = 28$ ) et au deuxième cycle ( $n = 16$ ). Aucun programme de 3<sup>e</sup> cycle du Québec ne mène à un brevet d'enseignement.

Pour approfondir notre compréhension de la formation offerte, nous avons fait le choix de nous pencher sur les descripteurs officiels des cours. Nous entendons par cours tout ensemble d'activités créditées d'enseignement et d'apprentissage prévu au parcours de formation, représenté par un sigle. Ces cours se déroulent habituellement sur plusieurs semaines, et peuvent aussi prendre la forme de laboratoires, de stages ou de séminaires. À cet effet, à diverses fins, les universités rendent généralement publique — pour chaque programme — une fiche synthèse officielle qui rassemble les descripteurs de tous les cours. Les descripteurs ayant une valeur prescriptive, ils constituent un matériau fiable permettant d'inférer les contenus abordés au sein des cours, bien que la place laissée à tel ou tel élément par chaque personne responsable de la formation soit difficile à estimer, et que la longueur des descripteurs varie d'une université et d'un programme à l'autre (entre 10 et 462 mots). L'analyse présentée ici porte donc sur ces descripteurs.

Au premier comme au deuxième cycle, les programmes prévoient le plus souvent des cours optionnels : le nombre total de cours offerts par programme dépasse ainsi le nombre exigé pour l'obtention du diplôme (autour de 30 au baccalauréat et de 16 à la maîtrise, ce qui exclut les stages, selon l'université et le programme). En excluant les stages, qui ont fait l'objet d'un traitement distinct, nos démarches ont ainsi été entamées à partir de 7 168 cours identifiés dans les fiches synthèses officielles. Dans ce premier corpus, nous avons ciblé les descripteurs qui pouvaient évoquer — de près ou de loin — le développement des compétences langagières ( $n = 2056$ ). Nous avons identifié, au sein de cette sélection, l'angle ou les angles sous lesquels le développement des compétences langagières était présenté dans les descripteurs. Lorsque cela était possible, nous avons également noté s'il était question des compétences à communiquer oralement ou à l'écrit.

Pour la présente analyse, nous avons choisi de retirer d'emblée les descripteurs de cours offerts dans les universités anglophones ( $n = 317$ ) compte tenu de l'importance du choix des unités lexicales et des limites inhérentes à

la traduction dans les analyses lexicométriques (Brunet, 2014). Nous avons enfin retiré les doublons ( $n = 944$ ), qui s'avéraient nombreux en raison des cours partagés par des programmes avec un tronc commun.

Notre analyse a donc porté sur 795 descripteurs, qui décrivent les cours les abordant — à des degrés divers et de manière non exclusive — les compétences langagières sous l'angle des usages professionnels ( $n = 461$ ), du développement de la littérature universitaire ( $n = 362$ ), de la maîtrise des normes et des usages ( $n = 242$ ), ou du rapport à la langue ( $n = 234$ ).

## **ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE**

Dans leurs travaux, Peraya et al. (2011) illustrent l'intérêt de recourir à l'analyse lexicométrique, comparativement à d'autres méthodes d'analyse des données. Ainsi, la comparaison d'une analyse lexicométrique à une analyse de contenu classique (Bardin, 2013) réalisée en parallèle sur le même ensemble de données textuelles fait ressortir une complémentarité des perspectives. L'analyse lexicométrique permet de dégager les grandes orientations de différenciation des parties du discours (par les facteurs identifiés), alors que de l'analyse de contenu résulte une description plus détaillée et plus fine, mais sans que les grandes orientations émergent. En fonction des buts poursuivis (dégager les grandes tendances au sein des descripteurs), l'analyse lexicométrique s'avérait l'option à privilégier.

Comme le mentionne Brunet (2014), l'évolution de la lexicométrie, autrefois plutôt centrée sur la description de la richesse lexicale, l'identification des spécificités et les fréquences des mots, profite maintenant des avancées de l'analyse multidimensionnelle des données qui « a offert des vues synthétiques, mettant de la lumière dans l'opacité des tableaux » (p. 18). C'est cette capacité à résumer des tables de contingence complexes qui a permis de décrire l'ensemble des descripteurs de notre corpus en fonction des facteurs identifiés.

L'approche lexicométrique des descripteurs s'inscrit dans la filiation des travaux de Lebart

et Salem (1994) et de Grenon et al. (2013). Les analyses ont été effectuées dans le logiciel DtmVic 6.2. Le choix de ce logiciel, parmi ceux disponibles (Lexico 3, Le Sphinx Lexica, etc.), réside dans le fait que celui-ci ne possède pas de limites quant au nombre de textes qu'il peut analyser et qu'il fournit plusieurs informations statistiques essentielles pour effectuer une analyse complète (position des mots dans le plan factoriel, contribution relative des mots sur chacun des facteurs, qualité de la représentation). La qualité de la représentation des mots dans le plan factoriel est utile pour déceler les mots dont la position serait l'effet d'une projection.

L'équipe de recherche a d'abord travaillé sur le corpus sans aucune retouche afin de s'assurer de l'existence de facteurs pouvant expliquer des différences entre les descripteurs, comme recommandé par Lebart et Salem (1994). À la lumière de cette exploration, nous avons fait le choix de procéder à une lemmatisation courante, selon les standards de Muller (Labbé, 1990), en regroupant sous un même vocable les formes ayant un même signifiant. Ainsi ont été regroupés les mots variables en conservant le genre et le nombre le plus fréquent. Aussi, les verbes ont été regroupés selon leur forme à l'infinitif<sup>1</sup>. Compte tenu du nombre élevé de mots conservés, nous avons choisi d'éliminer les « mots-outils » (pronoms, déterminants, conjonctions, etc.) et de ne conserver que les « mots pleins ». Ces mots pleins véhiculent véritablement le sens et permettent de voir sous quel angle sont abordées les compétences langagières.

Le corpus lemmatisé comprend 59 523 occurrences provenant de 4 367 mots distincts. Ceci illustre la grande richesse dans le vocabulaire utilisé dans ces descripteurs (Ambomo, 2013). Après plusieurs tentatives avec des fréquences de coupures différentes, nous avons opté pour une fréquence de coupure de sept, afin de maximiser la taille conservée du corpus. Ainsi, tous les mots utilisés sept fois et plus ont été conservés. Cette fréquence permet de conserver près de 90 % des occurrences du

corpus. À titre d'illustration, avoir opté pour une fréquence de huit aurait occasionné une perte de 11 % de la taille du corpus. Ainsi, nous optimisons la conservation du corpus en conservant les 71 mots dont la fréquence est de sept. Avec cette fréquence de coupure, l'analyse porte sur 53 562 occurrences provenant de 1 098 mots distincts, et ce, pour les 795 descripteurs. L'analyse factorielle des correspondances est effectuée sur un tableau qui croise les fréquences d'occurrences des mots dans ces descriptifs (table de contingence constituée de 795 lignes par 1 098 colonnes), et ce, dans le but d'extraire des facteurs explicatifs des divergences ou des rapprochements entre les descripteurs.

Dans l'approche lexicométrique, il faut s'assurer que les facteurs déterminés possèdent une inertie expliquée<sup>2</sup> suffisante pour être conservés. Le tableau 1 présente les 10 premières valeurs propres associées aux facteurs déterminés par l'analyse factorielle des correspondances (à titre de comparaison, si tous les descripteurs étaient indépendants, nous obtiendrions 794 valeurs propres distinctes représentant 0,125 % d'inertie chacune). Ainsi, le premier facteur avec 1,40 % d'inertie peut sembler faible, mais c'est un facteur qui représente près de 12 fois plus d'inertie expliquée (comparativement à une indépendance des descripteurs). La taille de ce corpus explique le faible pourcentage d'inertie pouvant être associé à un seul facteur.

---

1 Les formes lemmatisées sont représentées par le premier caractère « % ».

---

2 En analyse factorielle des correspondances, le terme « inertie expliquée » est utilisé pour décrire la dispersion du nuage de points. Plus l'inertie est élevée, plus le nuage de points est étiré dans la direction de cet axe (de ce facteur). Plus un axe est étiré, plus il permet d'identifier des mots qui se distinguent dans le discours (c.-à-d., qui s'éloignent du discours commun que l'on retrouve au centre). En résumé, l'inertie est un équivalent de variabilité ou de variance expliquée. Dans cet article, nous utilisons la terminologie employée dans le domaine de l'analyse factorielle des correspondances.

**Tableau 1**  
*Les 10 premières valeurs propres*

Facteur	Valeur propre	Pourcentage d'inertie	Pourcentage cumulé
1	0,3366	1,40	1,40
2	0,2788	1,16	2,56
3	0,2716	1,13	3,69
4	0,2407	1,00	4,69
5	0,2316	0,96	5,66
6	0,2047	0,85	6,51
7	0,2017	0,84	7,35
8	0,1922	0,80	8,15
9	0,1886	0,78	8,93
10	0,1808	0,75	9,68

Dans le cadre de cet article, nous centrerons notre attention sur les cinq premiers facteurs. Afin d'identifier les mots qui ont une contribution importante sur les différents facteurs, il est possible de classer par ordre d'importance leurs différentes contributions absolues. Dans les prochains tableaux, nous

utiliserons une contribution absolue supérieure à 1,0 comme point de coupure. Ceci permet de trouver des points en commun entre ces mots afin de « nommer » les différents facteurs. Le tableau 2 présente les 24 mots qui contribuent au facteur 1.

**Tableau 2**  
*Les 24 mots contribuant au facteur 1*

Rang	Mots (contribution et pôle)	Rang	Mots (contribution et pôle)
1	%phrase (9,9 - pos.)	13	%phonétique (1,5 - pos.)
2	%syntaxiques (4,6 - pos.)	14	Syntaxe (1,5 - pos.)
3	%subordonnée (3,1 - pos.)	15	%simple (1,5 - pos.)
4	%accords (2,7 - pos.)	16	Subordination (1,5 - pos.)
5	%grammaire (2,5 - pos.)	17	%textes (1,4 - pos.)
6	%grammatical (2,4 - pos.)	18	%complexes (1,4 - pos.)
7	Mots (2,4 - pos.)	19	%sémantique (1,4 - pos.)
8	%français (2,3 - pos.)	20	%linguistique (1,2 - pos.)
9	Juxtaposition (2,3 - pos.)	21	%langue (1,1 - pos.)
10	Ponctuation (2,2 - pos.)	22	Révision (1,1 - pos.)
11	%lexicale (1,7 - pos.)	23	Lexique (1,1 - pos.)
12	Coordination (1,7 - pos.)	24	Morphologie (1,0 - pos.)

En analysant les coordonnées de ces mots, nous remarquons que ceux-ci se situent tous du côté positif du facteur 1 (leur contribution absolue est positive — positionnement à droite de la ligne verticale dans les figures). À titre d'information, la valeur 0 se situe au croisement de la ligne horizontale et de la ligne verticale des figures 1, 2 et 3. Ce facteur est étiré sans avoir de mot en opposition du côté négatif (aucune contribution absolue n'est négative — positionnement à gauche de la ligne verticale dans les figures).

Au tableau 3, nous remarquons que les mots associés au domaine des mathématiques sont situés du côté négatif du facteur 2, alors que les mots associés à l'art se retrouvent du côté positif du facteur (%arts, %dramatique et %artistique). Ce facteur, moins associé aux compétences langagières, met surtout l'accent sur la différence marquée quant au lexique sollicité dans les descripteurs de ces deux champs disciplinaires.

**Tableau 3**  
*Les 13 mots contribuant au facteur 2*

Rang	Mots (contribution et pôle)	Rang	Mots (contribution et pôle)
1	%mathématique (4,3 - nég.)	8	%cycle (1,1 - nég.)
2	%difficultés (2,8 - nég.)	9	%dramatique (1,1 - pos.)
3	%secondaire (1,3 - nég.)	10	%probabilité (1,0 - nég.)
4	%apprentissage (1,2 - nég.)	11	%arithmétique (1,0 - nég.)
5	%statistiques (1,2 - nég.)	12	%artistique (1,0 - pos.)
6	%didactique (1,2 - nég.)	13	%nombres (1,0 - nég.)
7	%arts (1,1 - pos.)		

**Tableau 4**  
*Les 15 mots contribuant au facteur 3*

Rang	Mots (contribution)	Rang	Mots (contribution)
1	%littéraire (4,0 - nég.)	9	%écriture (1,5 - nég.)
2	%littérature (3,8 - nég.)	10	%textes (1,5 - nég.)
3	%phrase (3,8 - pos.)	11	%accords (1,4 - pos.)
4	%lecture (2,8 - nég.)	12	Coordination (1,4 - pos.)
5	Roman (2,3 - nég.)	13	%oral (1,1 - nég.)
6	%genres (2,1 - nég.)	14	%groupe (1,1 - pos.)
7	%subordonnée (2,1 - pos.)	15	%complexes (1,0 - pos.)
8	Juxtaposition (1,6 - pos.)		

Au tableau 4, certains termes linguistiques associés à la grammaire de la phrase sont associés du côté positif du facteur 3 (%phrase, %subordonnée, juxtaposition, %accords, coordination, %groupe et complexes), tous les autres étant du côté négatif.

Nous remarquons, au tableau 5, que trois mots sont situés du côté négatif du facteur 4 (%oral, %lecture et évolution) et que tous les autres sont situés du côté positif.

Au tableau 6, tous ces mots, sauf %textes, se trouvent du côté négatif du facteur 5.

Afin de déterminer les mots les plus communs employés dans les descripteurs, nous utiliserons les indicateurs de distance par rapport au centre des axes. Les mots ayant un poids suffisant (0,004 et plus — le poids étant un indice de fréquence d'usage dans le corpus) ainsi qu'une distance inférieure à 4,0 seront considérés comme des mots communs (centraux et partagés par les différents descripteurs).

**Tableau 5**  
*Les 13 mots contribuant au facteur 4*

Rang	Mots (contribution)	Rang	Mots (contribution)
1	%mathématique (4,2 - pos.)	8	%arithmétique (1,6 - pos.)
2	Géométrie (2,0 - pos.)	9	%lecture (1,2 - nég.)
3	%oral (1,9 - nég.)	10	Évolution (1,2 - nég.)
4	%nombres (1,7 - pos.)	11	%économique (1,1 - pos.)
5	%statistique (1,7 - pos.)	12	Écologie (1,0 - pos.)
6	%probabilité (1,7 - pos.)	13	Algèbre (1,0 - pos.)
7	%notions (1,7 - pos.)		

**Tableau 6**  
*Les 23 mots communs dans les descripteurs*

Rang	Mots (distance du centre)	Rang	Mots (distance du centre)
1	%apprentissage (1,18)	13	%stratégies (2,76)
2	%compétences (1,38)	14	%programme (2,78)
3	%enseignement (1,42)	15	%étudiant (2,87)
4	%élèves (1,78)	16	%secondaire (3,26)
5	Cours (1,88)	17	%activités (3,32)
6	%situations (2,0)	18	%outils (3,43)
7	%développer (2,32)	19	Formation (3,55)
8	%analyse (2,4)	20	%évaluation (3,66)
9	%didactique (2,45)	21	%contexte (3,75)
10	%pédagogique (2,55)	22	%planification (3,84)
11	%pratique (2,61)	23	%contenus (3,99)
12	%développement (2,7)		

Sans surprise, les mots communs de ce corpus sont plus généraux et ils seraient aussi communs à d'autres descripteurs de cours universitaires, puisqu'ils en déterminent plusieurs sections en fonction des exigences des gabarits des différentes universités (apprentissage, développement des compétences, planification des contenus, évaluation, etc.). Ici, moins la distance est grande, plus le mot est utilisé et partagé par la plupart des descripteurs.

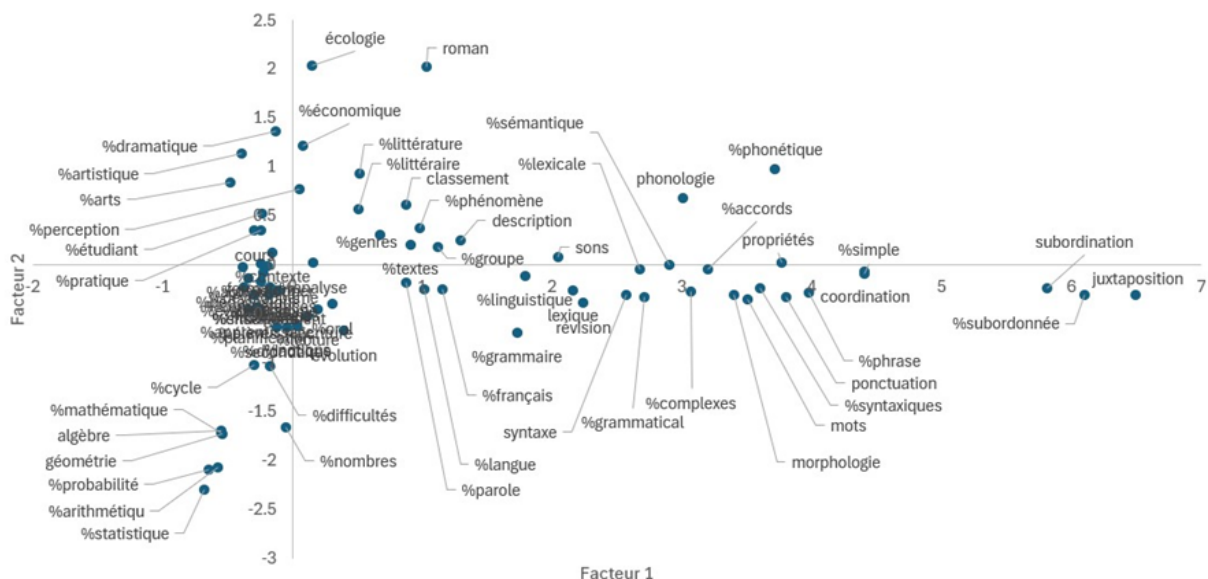
Compte tenu du nombre élevé de mots (plus de 1000), il ne sera pas possible de tous les afficher dans les différents plans factoriels. Nous avons fait le choix d'afficher tous les mots répertoriés dans les tableaux ci-haut (mots caractéristiques des facteurs et les mots qui constituent le corpus commun entre les descripteurs). Par convention, l'ensemble des plans factoriels seront présentés avec le premier facteur en abscisse et le second facteur en ordonnée.

Ce premier plan factoriel permet d'observer l'asymétrie associée au facteur 1 qui est plus étiré que le facteur 2. L'ensemble des mots qui contribuent à ce facteur sont dans les coordonnées positives sur l'axe. Il est possible de constater deux regroupements de mots qui forment le facteur 2 (termes liés aux mathématiques opposés aux termes liés aux

arts). Le mot « écologie », que l'on retrouve dans la zone positive du facteur 2, n'est pas un terme contributif à ce facteur, sa fréquence d'utilisation étant faible (sa contribution pourra être constatée sur le facteur 4). Le mot « roman » se trouve dans cette même zone et sa contribution est associée au facteur 3 (sa fréquence d'utilisation est aussi faible), c'est un mot qui subit un effet de projection sur le facteur 2. Lors des analyses, il faut résister à identifier des mots excentrés comme étant contributifs aux différents facteurs. Pour contribuer, il faut être excentré et avoir un poids suffisant pour influencer les différents facteurs. Les données sur les contributions absolues apportent une meilleure source d'identification des mots importants pour les différents facteurs. Les contextes d'utilisation du mot « écologie », par exemple, s'inscrivent dans des énumérations (politique, urbanisation, écologie, mondialisation et environnement, écologie et climat), ils sont donc disciplinaires.

Le plan factoriel 2-3 permet de constater que le mot « roman », qui est excentré sur le facteur 2 ainsi que sur le facteur 3, contribue uniquement au facteur 3. Ceci illustre l'importance d'utiliser les contributions absolues lors de nos interprétations et de se méfier des effets de projection.

**Figure 1**  
 Plan factoriel 1-2



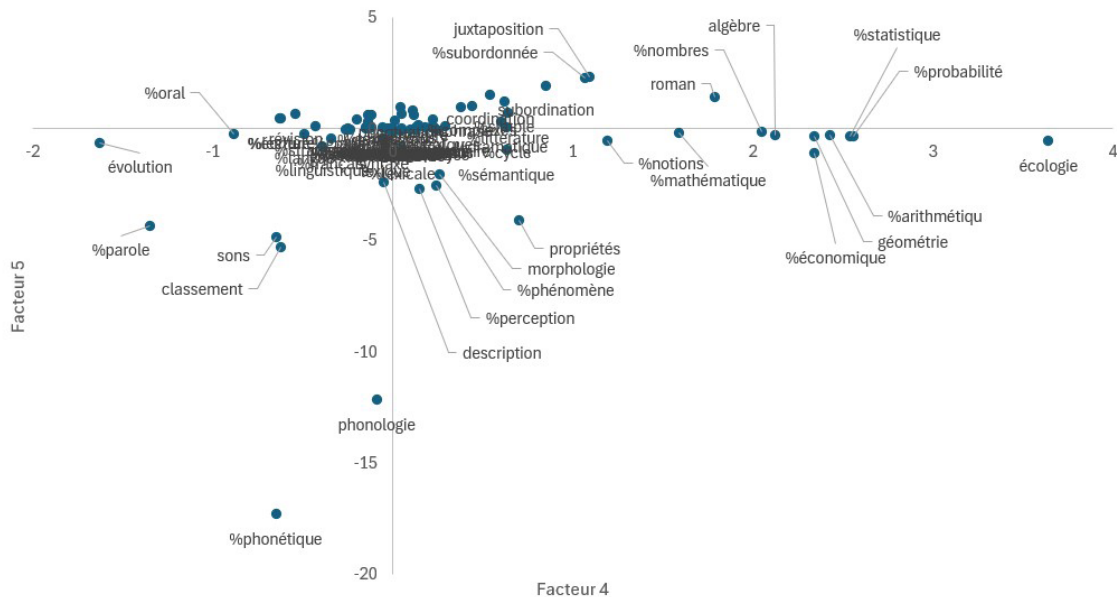
Afin de ne pas surcharger inutilement les résultats, nous n'allons pas présenter toutes les combinaisons des plans possibles (plan 1-3, plan 1-4, plan 1-5, plan 2-4, etc.). Un dernier plan factoriel permet d'illustrer la contribution du mot « écologie » sur le facteur 4, qui est opposé à

« évolution » en sus des termes mathématiques présents du côté positif du facteur 4. Le mot « phonétique » est très excentré sur le facteur 5 (côté négatif) tout comme la « phonologie », ce sont les deux mots les plus importants pour ce facteur en sus du mot « parole ».

**Figure 2**  
 Plan factoriel 2-3



**Figure 3**  
 Plan factoriel 4-5



## DISCUSSION

Les résultats de l'analyse lexicographique nous permettent de faire quelques constats quant à la nature et à l'organisation des mentions relatives au développement des compétences langagières.

Premièrement, les facteurs et les plans factoriels issus de l'analyse lexicométrique ne sont pas associés à l'angle du rapport à la langue ou à celui de la littératie universitaire. Cela ne signifie pas que ces deux angles du développement des compétences langagières soient absents de la formation à l'enseignement, mais seulement qu'ils ne se démarquent pas dans leur relation aux autres mots du corpus analysé. En effet, il existe des cours spécifiques de littératie universitaire dans certaines universités. Dans le descripteur du cours *FRA1353 - Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement* de l'Université du Québec en Outaouais, il est question de « lire, comprendre, critiquer et rédiger des textes de genre universitaire travaillés pendant la formation à l'enseignement; prendre conscience de son rapport à l'écrit universitaire ». Les concepts de littératie universitaire et de rapport à la langue sont présents dans ce descripteur, bien qu'aucune relation entre les mots ne se distingue des analyses. Puisque le rapport à la langue des étudiant[e]s influence le développement de leurs compétences (Beaucher et al., 2014; Blaser, 2007; Lafont-Terranova et al., 2016), il est naturel que la terminologie associée à ces deux angles se retrouve dans ce descripteur. Une analyse des cooccurrences aurait peut-être permis d'obtenir des résultats plus clairs, le lexique spécifique du volet faisant plus appel à des syntagmes nominaux regroupant plus d'un mot. Il est à noter que les cours traitant de la littératie universitaire visent à soutenir la réussite universitaire des étudiant[e]s (Blaser et al., 2019; Scheepers, 2021) et non à les former à leur future profession. Cette visée peut expliquer en partie le nombre limité de cours associés au volet de littératie universitaire et son absence dans les résultats obtenus. Puisque le rapport à la langue soutient le développement des compétences des

étudiant[e]s, mais aussi celui des élèves, la formation initiale à l'enseignement gagnerait à présenter ce concept dans les cours. Il apparaît d'ailleurs en partie dans le *Référentiel des compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement* (MEQ, 2020). En effet, une des dimensions de la compétence « maîtriser la langue d'enseignement » est d'« [i]ntégrer, dans la planification de son enseignement, des outils visant à promouvoir la langue d'enseignement comme objet de culture » (p. 51). Pour valoriser la langue, les enseignant[e]s doivent avoir développé une relation positive avec celle-ci.

Deuxièmement, la terminologie employée pour le volet associé aux usages professionnels semble particulièrement intégrée aux autres compétences professionnelles développées dans le cadre de la formation initiale. Ainsi, certains termes qui impliquent la sollicitation des compétences langagières — comme le terme « planification », recensé à 191 reprises dans le corpus, ou « évaluation », à 484 reprises — se retrouvent au sein des mots communs, selon les analyses effectuées, et ne se distinguent pas des autres mots du corpus. Il est possible de conclure que, malgré la production d'un écrit spécialement conçu pour traiter des usages professionnels dans de nombreux cours, comme l'écriture d'une planification, peu d'indications semblent données quant à la prise en compte de la compétence langagière au sein du cours dans le corpus analysé.

Troisièmement, nous remarquons que le facteur 1 met en relation des concepts grammaticaux principalement en lien avec la syntaxe (comme « syntaxique », « subordonnée » et « juxtaposition ») et l'orthographe (comme « accord », « grammatical » et « lexical »). Leur rassemblement au sein d'un même facteur met en évidence l'importance du respect des normes et de sa relative isolation dans les plans de formation. Le développement des compétences langagières semble ainsi confié à des cours spécifiques où les contenus grammaticaux et orthographiques sont centraux, et peu partagés entre les différents cours. Il est possible de croire que la pression des épreuves évaluant la maîtrise du code, comme

le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), puisse avoir mené au développement de ces cours spécifiques, moins liés aux autres cours des programmes de formation. Pourtant, la maîtrise des normes est aussi un critère essentiel des compétences professionnelles et son intégration au sein des cours pourrait permettre de l'actualiser au sein de contextes spécifiques, disciplinaires ou psychopédagogiques.

Qui plus est, on observe des oppositions entre certains domaines et sous-domaines disciplinaires, et des mots spécifiques au développement des compétences langagières. Ainsi, le facteur 4 met en évidence une opposition entre plusieurs termes mathématiques (comme « géométrie », « statistique » et « nombre ») et les mots « lecture » et « oral ». Bien qu'elle ne soit pas surprenante, on peut tout de même déplorer cette opposition, alors que l'enseignement des mathématiques implique la lecture et l'écriture. Lynch (2006) souligne d'ailleurs les nombreux avantages à développer les mathématiques et le français conjointement. Par exemple, cela permet de mieux développer et visualiser de multiples représentations de concepts mathématiques, par la communication orale ou écrite (Venant, 2024). C'est aussi l'occasion d'initier l'étudiant[e] à des pratiques interdisciplinaires dont les retombées sont avérées (Saboya et Tremblay, 2021). L'autre opposition étonnante, présentée au facteur 3 et mise en évidence au plan factoriel 2-3 (figure 2), est celle entre l'enseignement de la littérature (dont « littéraire », « littérature », « lecture » et « roman ») et plusieurs mots métalinguistiques (notamment « écriture », « textes », « accords » et « coordination »). Cette opposition est d'autant plus surprenante que de nombreux chercheurs soulignent l'importance d'enseigner les différentes compétences langagières de manière intégrée (Graham, 2020 ; Simard et al., 2019 ; Soucy, 2022). En effet, plusieurs connaissances sont partagées par ces différentes compétences et il est gagnant de s'appuyer sur l'une pour soutenir le développement des autres (Graham, 2020). Il semblerait, à la lumière des analyses effectuées, que les descripteurs des cours

universitaires se centrent davantage sur l'une ou l'autre des compétences langagières.

Finalement, notons que le facteur 5 a permis de mettre en évidence un volet davantage disciplinaire orchestré autour des termes « phonologie » et « phonétique ». En effet, ces deux termes se sont souvent retrouvés dans les cours visant le développement de connaissances spécifiques en adaptation scolaire ou en orthopédagogie, ou sont encore présents dans certains cours de didactique de l'oral. Leur opposition statistique au mot « texte » indique toutefois un éloignement entre le traitement de la langue orale, sous ses caractéristiques linguistiques de production, transmission et perception des sons, et celle de l'écrit, du moins à travers les contenus associés au mot « texte ».

## CONCLUSION

Cette étude a permis d'identifier la logique d'intégration des contenus visant le développement des compétences langagières, à partir des descripteurs de cours des programmes de formation à l'enseignement des universités francophones du Québec. Toutefois, elle ne donne pas accès à la matière réellement enseignée dans les 1 564 cours retenus. En effet, un descripteur de cours n'est pas une représentation exacte des contenus enseignés, différentes situations pouvant mener un[e] formateur[-trice] à enseigner ou non ces contenus. C'est toutefois un guide important pour les chargé[e]s d'enseignement et les professeur[e]s qui enseignent ces différents cours. Il est aussi important de noter qu'une analyse lexicométrique vise à identifier des organisations lexicales. C'est leur interprétation qui permet de mieux comprendre comment le développement des compétences langagières est intégré aux programmes de formation à l'enseignement. Les oppositions lexicales nous portent à croire que l'intégration est plutôt sommaire, et que les cours relatifs à la norme, par exemple, sont isolés au sein des formations. Comme dans les autres ordres d'enseignement, la langue semble relever de la responsabilité de l'enseignant[e] de français (Boivin et al., 2022). On peut même dire que c'est la responsabilité

de l'enseignant de français dans les cours davantage dédiés à la maîtrise de la norme et non dans ceux liés à la littérature. Ces résultats invitent à approfondir l'analyse, par exemple, en distinguant les programmes et les universités, pour voir si certains se démarquent dans les distributions. En effet, au-delà des grandes tendances que nous avons identifiées, il est probable que certaines universités, ou certains de leurs programmes, aient organisé les contenus différemment. Ces résultats pourraient ainsi les orienter lors des révisions de programmes. Ils mènent également à la réflexion, puisque l'organisation des contenus dans la formation en enseignement a nécessairement des répercussions sur la manière dont les futur[e]s enseignant[e]s aborderont la langue dans les classes de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire. Viser une meilleure intégration du développement des compétences langagières a donc des incidences qui transcendent le développement des compétences professionnelles des futur[e]s enseignant[e]s.

## RÉFÉRENCES

- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., et Samihiaian, F. (2009). *L'écriture*. Dans J. C. Beacco, M. Byram, M. Costeet, et M. Fleming (dir.), Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques.
- Ambomo, C. (2013). *Analyse d'un discours politique présidentiel : étude lexicométrique (Paul Biya, Cameroun, 1982 à 2002)* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. HALtheses. <https://theses.hal.science/tel-01293663/>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Beaucher, C., Blaser, C. et Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Raido*, 8(16), 141–155. <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/3752>
- Bigot, D. (2017). Regard rétrospectif sur la norme du français québécois oral. *Arborescences*, (7), 17–32. <https://doi.org/10.7202/1050966ar>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 103–116. <https://revuedeshp.ch/pdf/25/25-07-Blaser-et-al.pdf>
- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble.
- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Debeurme, G. (2022, janvier). *La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Bronckart, J. P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 25–44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0025>

- Brunet, E. (2014). La lexicométrie française : naissance, évolution et perspectives. *Revue de l'Université de Moncton*, 45(1-2), 13–33. <https://doi.org/10.7202/1038899ar>
- Bulea, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 69–84. <https://libra.unine.ch/handle/20.500.14713/57344>
- Carpentier-Bujold, G. (2014). *Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et répercussions sur leur insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/682>
- Chartrand, S.-G. (2024, 21 juin). Les échecs alarmants des futurs enseignants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2024-06-21/test-de-francais-ecrit/les-echecs-alarmants-des-futurs-enseignants.php>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107–127). Presses universitaires de Namur.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2001). *Rapport annuel 2000-2001*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire. Avis à la ministre responsable de la protection et de la promotion de la langue française*. Gouvernement du Québec.
- Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, 10(2), 123–136. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2488>
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, (153-154), 3–19. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>
- Donahue, T. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité : perspectives états-uniennes. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 43–60). Presses universitaires de Namur.
- Duchesne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4990/1/M12520.pdf>
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29–52). Peisaj.
- Elalouf, M.-L., Cogis, D. et Gourdet, P. (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le français aujourd'hui*, (2), 33–44. <https://hal.science/hal-03170090>
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated [numéro spécial]. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 35–44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43–49. <https://doi.org/10.7202/1018072ar>

- Guay, A., Émery-Bruneau, J. et Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 207–226). Presses universitaires du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cqv.14>
- HEP Vaud. (2024). *Référentiel de compétences professionnelles. Formation des enseignant·e·s spécialisé·e·s*. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-ps/programme-formation/referentiel-competences-ens-spec-specifique-fps-hep-vaud.pdf>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.01>
- Kaddouri, M. et Loiola, F. A. (2022). Quelques enjeux et paradoxes de l'approche par compétences : une introduction. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2). <https://doi.org/10.7202/1098336ar>
- Koenen, A.-K., Dochy, F. et Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Labbé, D. (1990). *Normes de saisie et de dépouillement des textes politiques*. CERAT. <https://shs.hal.science/halshs-00437150/document>
- Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écriture et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1042846ar>
- Laurence, S., Sirard, A., Villeneuve-Lapointe, M. et Marcil-Levert, J. (2023). Synthèse de connaissances des définitions et de l'opérationnalisation du rapport à la langue écrite en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 150–173. <https://doi.org/10.7202/1108190ar>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Dunod.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p. 13–47). Presses de l'Université du Québec.
- Lynch, J. A. (2006). *Mathematics and literature: Partners in making sense of the world* [Thèse de doctorat inédite]. University of Prince Edward Island.
- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy (P. Montenegro, trad.). *Pedagogía y Saberes*, 50, 97–108. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457008/>
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and literacy*, 18(2), 79–112. <https://doi.org/10.20360/G2X60X>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation nationale [MEN]. (2013, 25 juillet). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin officiel n° 30). [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)
- Nassau, G. (2020). La part langagière des compétences clés : analyse et propositions didactiques. *Revue TDFLE*, (75). [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1304](https://doi.org/10.34745/numerev_1304)
- Neumann, H., Kozak, S. et Gil, L. (2023). The impact of academic acculturation and language proficiency on international students' university experience and academic success: A longitudinal study. *The Canadian Modern Language Review*, 79(2), Article 121140. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2021-0055>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, (16), 7–38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Peraya, D., Grenon, V. et Choi, J. (2011). Analyse de représentations d'étudiants de première année universitaire à propos de l'évaluation instrumentée et des QCM. Dans J.-G. Blais et J.-L. Gilles (dir), *L'évaluation des apprentissages à l'aide des TIC* (p. 1–30). Presses de l'Université du Québec.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–28. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1878>
- Pichette, P. (2023, 27 mai). Le test de français demeure un obstacle pour plusieurs futurs enseignants. *Ici Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1982603/tecfec-echec-francais-education-enseignement>
- Plessis-Bélaïr, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loïsel, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 105–122). Presses de l'Université du Québec.
- Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. De Boeck.
- Richard, S. et Dezutter, O. (2006). La communication écrite et orale : une responsabilité partagée. *Québec français*, (141), 83–84. <https://id.erudit.org/iderudit/50245ac>
- Saboya, M. et Tremblay, M. (2021). Des interventions en français réinvesties dans la résolution de problèmes en mathématiques au primaire : vers le développement d'un contrôle interdisciplinaire chez les élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(4), 875–906. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i4.4711>
- Sales-Hitier, D. (2024). Neuf questions vives à propos de l'enseignement de l'oral. *Le français aujourd'hui*, 227(4), 23–34. <https://doi.org/10.3917/lfa.227.0023>
- Scheepers, C. (dir.). (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Université.
- Scheepers, C. (2023). L'oral à l'université : un point aveugle de la recherche ? *Le français aujourd'hui*, 221(2), 95–109. <https://doi.org/10.3917/lfa.221.0095>

- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Sirois, A. (2024, 27 juin). Il faut renverser les échecs en série aux tests de français. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/815572/il-faut-renverser-echecs-serie-tests-francais>
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Venant, F. (2024). Enjeux sémiotiques et construction de sens en mathématiques. *Linguistique et interdisciplinarité*, (21), 1–19. <https://doi.org/10.4000/essais.13460>
- Vigner, G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, 173(2), 21–32. <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0021>
- Vincent, F. (2022). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 161–178. <https://doi.org/10.7202/1096450ar>