



Roxane Doré  
Michèle Dupuis  
2024/02/12

☐☐☐ Français discipline transdisciplinaire

# Ancrer les compétences langagières dans l'identité professionnelle des techniciens et techniciennes en génie mécanique

**T**ransmettre des contenus disciplinaires est au cœur du travail du personnel enseignant. Toutefois, certaines situations peuvent être déstabilisantes parce qu'elles font appel à d'autres types de compétences. Que faire lorsqu'une future infirmière n'arrive pas à écouter adéquatement sa patiente? Lorsque l'étudiant en *Techniques policières* écrit un rapport si incompréhensible qu'il ne pourra jamais servir de preuve en cour? Lorsque la commis à la facturation en devenir n'arrive pas à trier l'information et les besoins qu'on lui communique par courriel? Lorsque le technologue en formation est incapable de présenter convenablement un plan à une cliente ou à son équipe? Dans ces situations, la notion de compétences langagières entre en jeu. Celles-ci regroupent l'écriture, la lecture et la communication orale (parole et écoute), et elles sont jugées essentielles à la fois pour la réussite sociale et scolaire et pour la mise en place d'un agir compétent en contexte professionnel. Leur prise en charge dans les cours de formation spécifique soulève toutefois son lot de défis.

Ce sont précisément ces préoccupations qui ont mené l'équipe du programme *Techniques de génie mécanique* (TGM) du cégep de Drummondville à se pencher sur

le développement des compétences langagières dans le cadre d'une révision de programme centrée sur l'approche par projet. L'équipe souhaitait former des techniciens et techniciennes capables de répondre à l'ensemble des attentes du milieu de l'emploi, tout en voulant favoriser leur autonomie dans la production de discours oraux et d'écrits professionnels.

Or, l'intégration d'activités d'apprentissage et d'évaluation relatives aux compétences langagières dans les cours de formation spécifique, même si on les juge pertinentes, n'est pas si simple à réaliser. En effet, les normes propres aux discours et à l'utilisation que l'on fait du langage dans le cadre professionnel s'acquièrent souvent dans la pratique, au fil de l'expérience. De même, l'expertise du corps professoral, développée lors de sa formation ou de ses expériences professionnelles, se rattache d'abord aux contenus et aux pratiques de la discipline. Les compétences transversales nécessaires à la profession sont donc connues des enseignants et enseignantes qui ont travaillé sur le terrain... mais ces personnes ne se sentent toutefois pas à l'aise de les expliciter et, par conséquent, de les enseigner ou de les évaluer.

Un projet de conception d'outils pour soutenir le développement des compétences orale et écrite a donc été mis en place par une enseignante de TGM et la conseillère pédagogique responsable du dossier de la valorisation de la langue. Conséquemment, des ressources ont été accordées à ce projet, sous la forme d'allocations à l'enseignante et à la professionnelle et d'une banque d'heures de consultation au [Laboratoire de soutien en enseignement des littératies \(LabSEL\)](#).

Le projet initial visait la création d'un guide destiné à la population étudiante, mais l'analyse de la situation a fait émerger de nombreuses questions connexes : Quelle place donner à l'enseignement des productions orales ou écrites? Comment amener les étudiants et étudiantes à produire de meilleurs écrits professionnels et de meilleurs discours oraux? Comment les évaluer? Comment ancrer les apprentissages dans des situations signifiantes? Comment établir une progression des apprentissages sur l'ensemble du cheminement? Quelles ressources proposer aux étudiants et étudiantes?

Les discussions qui se sont engagées, inspirées par des travaux menés dans le réseau collégial et par le croisement des connaissances complémentaires des membres de l'équipe de projet, ont conduit au développement d'une approche d'enseignement

explicite des compétences orale et écrite dans les cours de formation spécifique ainsi qu'à la conception de nombreux outils destinés tant au corps professoral qu'à la population étudiante. L'ensemble s'inscrit dans l'approche par projet déployée dans le programme pour accentuer le caractère authentique des situations d'apprentissage. Centré sur les savoir-être recherchés par le milieu de l'emploi, notre projet vise à amener les futurs techniciens et techniciennes du génie mécanique à se familiariser peu à peu avec les genres textuels et oraux propres au domaine et à les exploiter adéquatement. Notre processus d'élaboration s'articule en quatre grandes étapes : l'objectivation du problème, l'analyse des situations de communication, la structuration vers le contexte d'apprentissage et le transfert vers l'équipe enseignante. Le présent article propose une illustration concrète de cette démarche dans le programme TGM.

## Étape 1 : L'objectivation du problème

Du point de vue du département, le problème se manifestait d'abord par les difficultés des étudiantes et étudiants à repérer les informations utiles dans des énoncés, à faire preuve d'un esprit de synthèse, à prendre en compte le destinataire ou à remettre des rapports techniques conformes aux normes formelles et langagières attendues, par exemple. Or, certaines tensions pouvaient aussi être décelées dans les représentations de l'enseignement et de l'évaluation des compétences langagières au sein du corps professoral. Il est ressorti des discussions que certaines personnes vivaient un malaise à évaluer (et à pénaliser) les étudiantes et étudiants pour leurs compétences langagières puisqu'elles ne considéraient pas ces dernières comme une composante des compétences spécifiques à évaluer; en d'autres mots, la dimension transversale de ces compétences, bien qu'admise en théorie, n'était pas intégrée véritablement dans les représentations pratiques de certains membres de l'équipe enseignante. La nécessité d'enseigner ces compétences et, par exemple, de fournir des exemples concrets pour expliciter les attentes était aussi une source de malaise : ces modèles risquaient, selon les enseignantes et enseignants, de pousser les étudiants et étudiantes à appliquer « une recette » plutôt qu'à développer de réelles habiletés. De plus, le fait que l'apprentissage des compétences langagières propres à la profession puisse exiger un étayage passant d'abord par une appropriation basique

(connaître, comprendre) ne faisait pas non plus complètement partie des représentations qui orientaient les pratiques.

La prise de conscience de ces représentations a permis de moduler ce problème et de déplacer le point focal de la démarche vers le contexte d'enseignement et d'apprentissage plutôt que vers les difficultés observées. De plus, cela a aidé à mieux cerner l'un des besoins de l'équipe enseignante : établir concrètement les liens entre les compétences langagières et les situations professionnelles authentiques dans lesquelles les étudiantes et étudiants allaient les mobiliser.

Bien qu'elle ait été réalisée tout au début de la démarche de conception de l'approche, l'objectivation du problème s'est enrichie à chacune de ses étapes.

## Étape 2 : L'analyse des situations de communication professionnelles

L'analyse des situations de communication professionnelles visait à dégager les savoir-être spécifiques et à tenter de cerner de quelle manière ceux-ci devaient être mobilisés dans les différents contextes de travail.

### L'identification des savoir-être de la profession

Afin de clarifier le lien entre le développement des compétences langagières et le profil professionnel des techniciens et techniciennes en génie mécanique, nous avons tenu à identifier et à classer les principaux savoir-être requis dans le domaine. Cet exercice s'est avéré utile pour dégager une vision commune de la profession et pour situer les attentes relatives à la qualité des productions orales et écrites dans un cadre de formation globale.

La catégorisation des *soft skills* de Bertrand (Xerfi Canal, 2017) et les travaux de Bélec et Doré (2021) à ce sujet ont guidé la tâche de caractérisation de la profession en facilitant le classement des savoir-être préalablement répertoriés par l'équipe enseignante. La liste des savoir-être a ensuite pu être enrichie à la lumière des travaux

de Pelletier et Lachapelle (2016) sur les attentes du milieu du travail au regard de la production d'écrits professionnels. La planification, l'organisation du travail, le souci du détail, l'adaptation aux besoins du destinataire ou de la clientèle et l'efficacité (précision, clarté, esprit de synthèse) sont ressortis comme des savoir-être mobilisés à la fois dans des tâches propres au génie mécanique et dans des tâches de production de discours professionnels oraux ou écrits.

Ce portrait des savoir-être en génie mécanique a permis d'établir une représentation des exigences relatives à la conception et à la fabrication. Il a aussi permis d'identifier les éléments transférables à des situations de communication. Parallèlement, il a servi à montrer comment le travail sur le développement des compétences langagières pouvait devenir un levier pour le développement de compétences qui apparaissaient, au premier regard, essentiellement liées au travail technique. Cet exercice a donné lieu à la création d'un tableau des savoir-être, qui sert désormais de cadre de référence commun à tout le département et qui est utilisé, entre autres, pour l'analyse de la fonction de travail.

## L'inventaire des situations de communication de la profession

Grâce à la recension des situations de communication orale et écrite de la profession, nous avons pu établir leur diversité. Un choix éclairé a alors été effectué quant à celles qui feraient l'objet d'un enseignement explicite. Cette recension donnait également l'occasion de réfléchir aux implications des différentes situations et d'identifier les ressources à créer ou à adapter pour soutenir les apprentissages. L'importance de la compétence orale, déjà soulevée dans les attentes du milieu de l'emploi (Pelletier et Lachapelle, 2016), est apparue évidente à ce moment du processus.

Les deux tableaux suivants illustrent, de manière simplifiée, le résultat de cette démarche.

Posture de l'apprenant ou l'apprenante	Exemples d'activités
Réception	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recevoir des indications de son superviseur ou de sa superviseuse</li></ul>

Posture de l'apprenant ou l'apprenante	Exemples d'activités
Production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter l'avancement d'un projet à un superviseur ou à une superviseuse</li> <li>• Faire une présentation technique lors du processus de conception</li> </ul>
Interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir une séance de remue-méninge</li> <li>• Échanger avec un client ou une cliente</li> </ul>

**Tableau 1**

Recension des situations de communication orale en TGM

Posture de l'apprenant ou l'apprenante	Exemples d'activités
Réception	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser un devis technique</li> <li>• Consulter un catalogue technique</li> </ul>
Production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler une demande d'information à un expert ou à une experte externe</li> <li>• Documenter un processus</li> <li>• Rédiger un rapport technique</li> </ul>

**Tableau 2**

Recension des situations de communication écrite en TGM

Des tableaux comme ceux-ci aident les étudiants et étudiantes ainsi que le corps enseignant à se représenter la quantité et la variété des situations de communication présentes dans le quotidien d'un technicien ou d'une technicienne en génie mécanique. On peut y recourir en classe pour justifier l'importance accordée au développement des compétences langagières.

## L'identification des niveaux de formalité des situations de communication

La recension des situations de communication faisait également ressortir l'importance de la capacité d'adaptation des techniciens et techniciennes à différents destinataires

et à différents contextes typiques de la profession. Le modèle de représentation des registres de langue de **Jutras (2022)** ainsi que des travaux menés par **Blanchet, Handfield et Thibodeau (2023)** ont inspiré la création d'un outil de référence dans lequel diverses situations de communication sont positionnées en fonction de leur niveau de formalité et des registres de langue attendus. Des exemples de discours de tous les registres de langue y figurent aussi. Cet outil sert d'appui à une activité d'exploration des registres de langue au cours de laquelle les étudiantes et étudiants doivent écrire un discours dans différents registres et juger de ce qui convient au contexte donné.

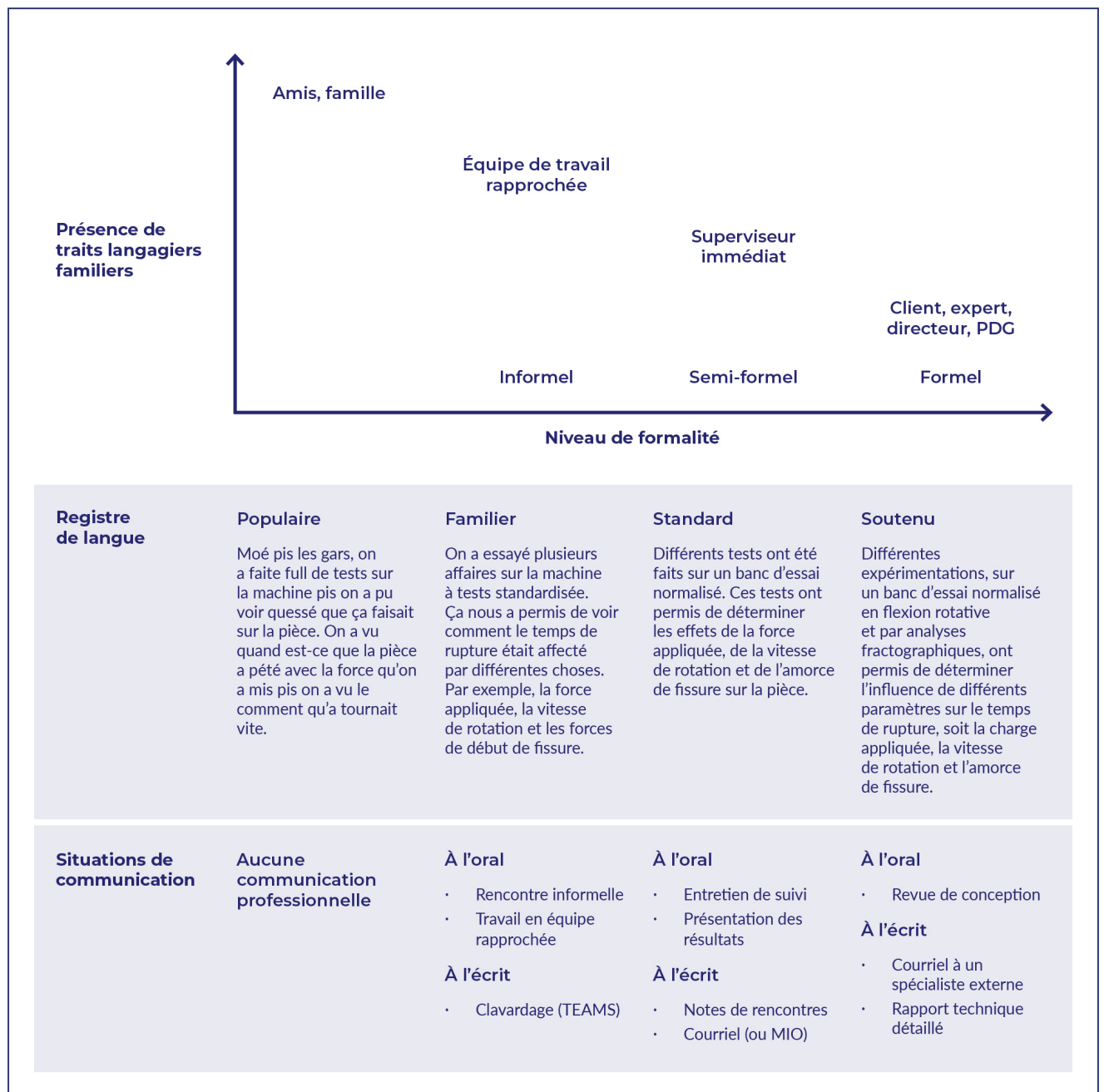


Figure 1

## Étape 3 : La structuration vers le contexte d'apprentissage

L'équipe de projet a analysé la manière dont les différentes situations de communication professionnelles pouvaient être réparties pour favoriser une avancée graduelle. Pour ce faire, elle a déterminé comment les situations de communication authentiques pouvaient être reproduites en contexte scolaire. De plus, elle a identifié les caractéristiques sur lesquelles établir des critères de qualité.

### La progression des apprentissages

La création d'un parcours d'apprentissage progressif nous a été fortement inspirée par le *Guide de rédaction des rapports* produit par Valérie Laberge et Élisabeth Tremblay (2018) pour le programme *Technologie forestière* du cégep de Chicoutimi. Ce parcours avait pour objectif une appropriation graduelle des divers genres textuels et oraux dans des contextes de plus en plus complexes.

Le tableau suivant présente une ébauche de la progression prévue au cours des trois années de formation en TGM. Il expose les particularités des différentes dimensions du discours (type de projet, mandataire, nature des interactions, nombre d'intervenants, etc.).

Dimension du discours	Première année du programme	Deuxième année du programme	Troisième année du programme
Type de projet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Application</li><li>• Individuel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Application ou conception</li><li>• En équipe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conception avancée</li><li>• Individuel ou en équipe</li></ul>

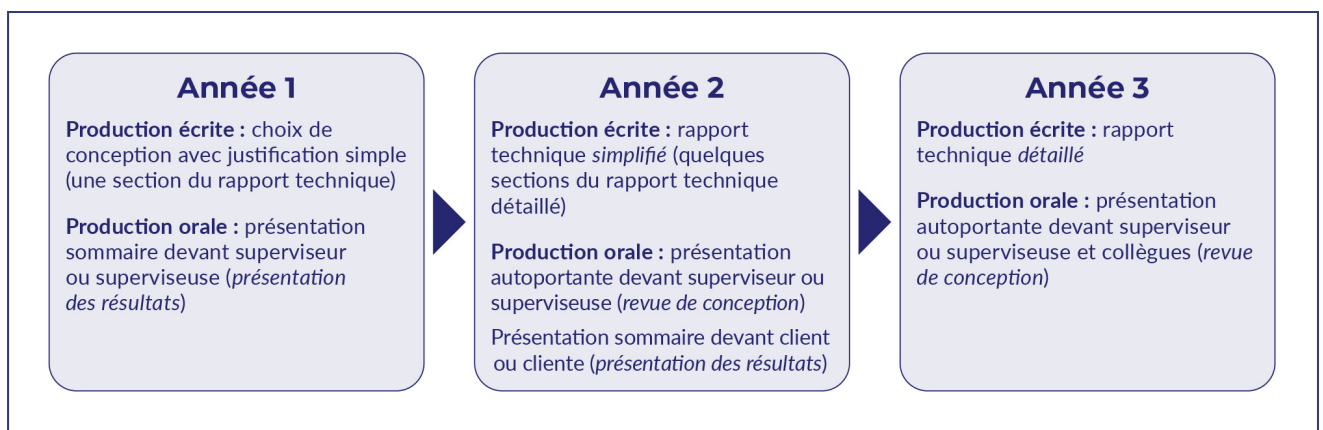


Dimension du discours	Première année du programme	Deuxième année du programme	Troisième année du programme
<b>Mandataire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superviseur ou superviseuse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Client ou cliente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Client ou cliente</li> </ul>
<b>Interaction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des spécialistes (sous supervision)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des coéquipiers et coéquipières</li> <li>• Avec le superviseur ou la superviseuse</li> <li>• Avec les spécialistes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des coéquipiers et coéquipières</li> <li>• Avec les spécialistes</li> <li>• Avec le client ou la cliente</li> </ul>
<b>Genres oraux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien de suivi</li> <li>• Revue de conception</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien de suivi</li> <li>• Revue de conception</li> <li>• Présentation sommaire au client ou à la cliente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre de travail</li> <li>• Revue de conception</li> <li>• Présentation détaillée au client ou à la cliente</li> </ul>
<b>Genres écrits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandes à un ou une spécialiste</li> <li>• Rapport de présentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes de rencontres</li> <li>• Demandes à un ou une spécialiste</li> <li>• Rapport détaillé partiel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes de rencontres</li> <li>• Demandes à un ou une spécialiste</li> <li>• Rapport détaillé complet</li> </ul>

**Tableau 3**

Progression des apprentissages en lien avec les compétences langagières dans le programme TGM

L'itinéraire d'apprentissage proposé aux étudiantes et étudiants s'appuie sur les principes de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et sur la taxonomie de Bloom. Ainsi, que ce soit pour les apprentissages techniques ou langagiers, les apprenantes et apprenants sont d'abord amenés à comprendre et à appliquer avant d'analyser et de justifier, puis à créer un objet original. Par ailleurs, l'appropriation des différents genres oraux et écrits s'effectue à partir d'exemples et d'une grille d'analyse des caractéristiques des genres inspirée des travaux de Lanctôt (2020) et de [Blanchet \(2017\)](#).



**Figure 2**

Exemples de productions orales et écrites suivant la progression des apprentissages pour chaque année d'études

## La contextualisation des activités de production de discours oraux ou écrits

Afin d'accroître la valeur des activités et la perception d'utilité des compétences langagières, on a remplacé le traditionnel document de consignes pour les évaluations par un mandat ou un devis, deux genres courants dans le domaine du génie mécanique. Cet exercice de conversion accentue le caractère authentique des tâches proposées et favorise la pleine intégration des compétences langagières au processus de réalisation des projets de conception et de fabrication prévus dans le cadre de l'approche par projet déployée dans le programme. Ainsi, l'étudiant ou l'étudiante prend le rôle de l'employé ou de l'employée, tandis que les enseignantes et enseignants adoptent la posture de superviseur ou de superviseuse, de spécialiste externe ou de client ou de cliente. Les étudiantes et étudiants sont appelés à lire le mandat, à dégager les tâches explicites et implicites ainsi qu'à construire un échéancier de travail personnel.

## Les critères d'évaluation

La question de l'évaluation des compétences langagières représentait un obstacle à considérer. En effet, dans une approche par compétences, le fait d'évaluer une dimension qui n'est pas explicitement un critère de performance des compétences du cours et d'attribuer des points à des objets d'apprentissage qui ne sont pas pris en

charge dans les activités d'enseignement ne semblait pas légitime. Ces représentations étaient d'ailleurs validées par les employeurs, qui disaient accorder plus d'importance au savoir-être qu'à la qualité de la langue écrite, par exemple. Or, il apparaissait pertinent d'inciter les étudiantes et étudiants à produire des textes et des présentations orales de qualité. Dans ce contexte, et à la lumière des travaux réalisés quant au savoir-être et à l'approche par genres textuels et oraux, une grille d'évaluation a été créée. Inspirée des travaux de Bélec et Doré (2023), cette grille comprend trois critères centrés sur les attentes globales de la profession.

Critère	Indicateurs généraux
Exploitation adéquate du genre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le discours est conforme aux attentes professionnelles relatives au genre textuel ou oral produit ainsi qu'au respect des normes linguistiques et des normes de présentation. Il projette une image professionnelle positive (minutie, prise en compte du destinataire).</li> </ul>
Efficacité du discours	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le discours demeure centré sur l'objectif de communication.</li> <li>La sélection et la logique de progression des informations ainsi que la structure générale du discours contribuent à sa clarté.</li> </ul>
Justesse et précision des informations	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le vocabulaire technique est adéquat. La justification des choix s'appuie sur des données justes et précises.</li> </ul>

#### Tableau 4

Critères d'évaluation des compétences langagières en TGM

Concrètement, un processus d'évaluation formative continue est mis en place tout au long de la session et l'évaluation sommative de la qualité des discours est rattachée à l'épreuve finale de cours.

## La production de ressources

La conception d'une formule de soutien au développement des compétences langagières intégrée aux activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation « naturelles » du programme nécessitait de créer des documents de référence et des ressources communes : liste des savoir-être, tableau de progression des apprentissages, tableau des registres de langue, lexique, canevas de rédaction,

normes de présentation, grilles d'analyse des genres, grilles d'observation, grilles d'évaluation, exemples de productions, etc. Ces ressources ont été produites au fil du processus de conception de l'approche et rassemblées dans la section « Littératie disciplinaire » d'une plateforme intranet à laquelle l'équipe enseignante et les différentes cohortes étudiantes ont accès en tout temps.

## Étape 4 : Le transfert vers l'équipe enseignante

Les ressources et outils produits au cours du projet devaient ensuite être transférés dans la réalité pédagogique du programme. Le corps professoral devait se les approprier et les intégrer à son enseignement. Parallèlement, ces outils et ressources devaient être validés – et éventuellement ajustés – au regard des besoins exprimés par les personnes utilisatrices ou des besoins révélés par la pratique.

### L'adéquation de la réponse aux besoins

Afin de soutenir la compréhension mutuelle et d'offrir une réponse adaptée à chaque situation, la démarche devait inclure des mécanismes de validation et d'ajustement. Dans cette perspective, la dimension relationnelle, la posture de collaboration, l'ouverture et l'empathie peuvent être considérées comme des déterminants du succès de notre démarche. Différentes étapes de validation des orientations de la démarche et des avantages perçus ont eu lieu (présentation aux membres du département, présentation d'outils, discussions sur les critères d'évaluation, mise à l'épreuve des outils en classe). Le tableau suivant présente un résumé des avantages de l'approche qu'anticipait l'équipe enseignante pour elle-même, pour les étudiantes et étudiants ainsi que pour le milieu professionnel.

<b>Équipe enseignante</b>	<b>Étudiantes et étudiants</b>	<b>Milieu professionnel</b>
---------------------------	--------------------------------	-----------------------------

<p>Cohérence de l'enseignement, de l'accompagnement et de la rétroaction</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadre de référence commun (visées de la formation)</li> <li>• Outils communs</li> <li>• Attentes communes</li> <li>• Progression établie</li> </ul>	<p>Sentiment d'efficacité personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception de cohérence</li> <li>• Perception d'utilité</li> <li>• Clarté des attentes</li> <li>• Accès à des ressources</li> </ul>	<p>Qualité du savoir-agir des techniciens et techniciennes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Exercice du jugement</li> <li>• Capacité d'adaptation à différents contextes</li> <li>• Efficacité des discours écrits et oraux</li> <li>• Souci de l'image professionnelle</li> </ul>
---	--	---

**Tableau 5**

Avantages de l'approche intégrée des compétences langagières en TGM

Maintenant que l'approche est implantée, la validation se fait principalement par l'expérimentation et par le retour réflexif en équipe restreinte. L'approche est toujours perçue comme pertinente, puisqu'elle permet notamment d'observer des améliorations dans la qualité des travaux écrits et des présentations orales des étudiants et étudiantes. Les idées sont mieux ordonnées et développées selon les exigences de la profession, ce qui facilite la correction. Un mécanisme de collecte de données plus objectives auprès des cohortes et de l'équipe élargie reste néanmoins à prévoir.

## Les modalités d'appropriation

Le choix d'opter pour une approche intégrée aux cours de l'ensemble du programme d'études suppose de prévoir des modalités d'appropriation de la perspective d'enseignement ainsi que des ressources pour la soutenir. Dans le cadre de cette démarche, l'appropriation initiale a été facilitée par le fait que l'enseignante responsable du développement était aussi titulaire du cours *Projet 1*, dans lequel les étudiantes et étudiants réalisent leur projet de première session. Dans ce cadre, elle a pu transférer des éléments de l'approche aux enseignants avec qui elle collaborait pour ce cours et exposer le travail effectué à l'équipe de deuxième session. Toutefois, force est de constater que l'intégration dans la pratique des enseignants et enseignantes aurait avantage à être mieux soutenue. À ce titre, une formule d'autoformation et d'accompagnement sera explorée prochainement. Celle-ci devra prendre en compte la disponibilité des membres de l'équipe, qui doivent par ailleurs s'investir dans les travaux de refonte du programme et d'adaptation à un nouvel environnement de

formation.



La démarche entreprise au cégep de Drummondville pour résoudre certains problèmes relatifs au développement des compétences langagières des futurs techniciens et techniciennes en génie mécanique a donné lieu à l'intégration d'activités d'apprentissage et d'évaluation des compétences orale et écrite dans les cours de formation spécifique. L'approche mise en place s'appuie sur différents cadres de référence et sur des ressources créées pour répondre aux besoins spécifiques liés aux situations pédagogiques en TGM. Elle s'inspire notamment des travaux récents sur l'enseignement explicite des savoir-être, sur la littératie disciplinaire, sur l'approche par genres textuels et sur le développement de la compétence orale. Elle semble cohérente par rapport aux objectifs d'enseignement et aux valeurs de l'équipe enseignante, et porteuse de nombreux avantages en matière d'alignement pédagogique, de motivation et de qualité de la formation. Son développement et sa mise en œuvre résultent d'une alliance entre l'expertise relative aux compétences langagières et l'expertise disciplinaire, cette dernière occupant une place de premier plan dans l'élaboration d'une telle approche.



## Références

BÉLEC, Catherine, et Roxane DORÉ (2021). « L'inclusion explicite des savoir-être dans l'enseignement. Un atout pour toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n<sup>o</sup> 3, p. 31-38. Également disponible en ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38093/belec-dore-34-3-21.pdf>.

BÉLEC, Catherine, et Roxane DORÉ (2023). *Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétences de la lecture*

, [En ligne], Rapport de recherche PAREA, Cégep Gérard-Godin et Cégep de Drummondville. [<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38757>] (Consulté le 6 décembre 2023).

BLANCHET, Patricia-Anne (2017). « Un aperçu des pratiques d'enseignement de l'oral au collégial », [En ligne], *Correspondance*, vol. 23, n<sup>o</sup> 4. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/un-aperçu-des-pratiques-denseignement-de-loral-au-collegial/>] (Consulté le 6 décembre 2023).

BLANCHET, Patricia-Anne, Anne-Marie HANDFIELD et Martine THIBODEAU (2023). « S'allier et s'outiller pour rehausser la compétence orale au collégial : un projet novateur au cégep de Victoriaville », [En ligne], *Correspondance*, vol. 28, n<sup>o</sup> 9. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/sallier-et-soutiller-pour-rehausser-la-competence-orale-au-collegial-un-projet-novateur-au-cegep-de-victoriaville/>] (Consulté le 6 décembre 2023).

JUTRAS, Marie (2022). « Enseigner les registres de langue autrement », [En ligne], *Correspondance*, vol. 27, n<sup>o</sup> 5. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/enseigner-les-registres-de-langue-autrement/>] (Consulté le 6 décembre 2023).

LABERGE, Valérie, et Élisabeth TREMBLAY (2018). *Guide de rédaction des rapports – Technologie forestière* (document inédit), Saguenay, Université du Québec à Chicoutimi/Cégep de Chicoutimi, 97 p.

LANCTÔT, Stéphanie (2020). « Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel », *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n<sup>o</sup> 3, p. 24-30. Également disponible en ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38074/lanctot-33-3-20.pdf>.

PELLETIER, Julie, et Guillaume LACHAPELLE (2016). *Français écrit au collégial et marché du travail. Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de*

*production d'écrits professionnels*, [En ligne], Rapport de recherche PAREA, Cégep de Sherbrooke, 331 p. [

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34675/pelletier-lachapelle-francais-ecrit-collegial-marche-travail-sherbrooke-PAREA-2016.pdf>]

(Consulté le 6 décembre 2023).

XERFI CANAL (2017). *Comprendre les soft skills* [Laure Bertrand], [Vidéo en ligne]. Repéré au

<https://www.youtube.com/watch?v=ZfHQeCwWLi8>.



## Roxane Doré

Enseignante au Département de littérature et communication et conseillère pédagogique à la réussite et à la valorisation de la langue française au cégep de Drummondville



## Michèle Dupuis

Enseignante au Département de génie mécanique du cégep de Drummondville