

Approche-programme et activités de communication orale en formation des maitres selon un processus de répartition spiralaire des contenus

SYLVIE VIOLA

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

CHRISTIAN DUMAIS

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

GENEVIÈVE MESSIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Plus que jamais, le rôle attribué aux programmes de formation à l'enseignement dépasse le simple fait d'offrir aux étudiants des cours variés et ordonnés dans une séquence prédéterminée (Desjardins et Dezutter, 2009). En effet, avec la venue d'un programme axé sur la professionnalisation des enseignants (MÉQ, 2001), il faut aussi se préoccuper de la progression des contenus tout en tenant compte du développement des compétences professionnelles. Ceci nécessite un examen attentif de l'ensemble des cours, de leur organisation et des contextes dans lesquels les compétences vont se développer tout au long de la formation. À cet égard, nous croyons que certaines compétences s'intègrent plus aisément dans la logique de la formation que d'autres, comme la compétence à concevoir des situations d'apprentissage ou à évaluer les apprentissages. Cependant, ce n'est pas le cas de la compétence langagière, et particulièrement celle de communiquer oralement, puisqu'on intervient très peu explicitement sur celle-ci au cours de la formation. En effet, même si elle est parfois évaluée sommairement par un test de certification à la fin de la première année de formation, on en tient peu compte à l'intérieur des cours (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Plessis-Bélair, 2006; Fisher, 2007). Or, nous croyons que le développement de cette compétence est au cœur du métier

Nota : Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

d'enseignant (Tremblay, 2003; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Daviault, 2011) et que son évaluation dans les présentations faites dans les cours n'est pas un gage de son développement. Au-delà de la prise de conscience, que faut-il faire pour que cette compétence se développe de façon efficace tout au long de la formation? L'expérimentation que nous réalisons depuis deux ans dans le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire à l'UQAM nous porte à croire que l'efficacité de l'intégration des activités de communication orale dépend de sa mise en œuvre selon un processus d'intégration et de répartition spiralaire des contenus tout au long de la formation. De plus, nous croyons que cette démarche doit engager autant les étudiants que les professeurs, les chargés de cours et les superviseurs de stage du programme. Cependant, cette prise en considération n'est pas simple, et différents obstacles doivent aussi être envisagés pour en faciliter l'opérationnalisation. Dans ce chapitre, nous expliquerons ce qu'est, à notre avis, le rôle des programmes de formation à l'enseignement en ce qui concerne le développement optimal de la compétence à l'oral dans un contexte d'approche-programme. Pour ce faire, nous traiterons des compétences professionnelles au sens large en tentant de circonscrire davantage leurs conditions de développement, leur nature transversale et, par la suite, nous préciserons la particularité de la compétence à communiquer oralement. Dans un deuxième temps, nous expliquerons comment cette compétence peut se développer dans une formation qui s'échelonne sur quatre années et quelle approche nous avons préconisée pour le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'UQAM. Enfin, nous discuterons des obstacles rencontrés et de comment nous avons tenté d'y faire face.

1. Le rôle des programmes de formation à l'enseignement

La professionnalisation implique le développement des compétences requises à l'exercice d'une profession, qui s'actualise par une formation initiale qui se déroule en majeure partie à l'intérieur de l'institution universitaire (80% du temps en contexte universitaire et 20 % en milieu de pratique). Ainsi, et comme le questionne d'ailleurs le titre d'un ouvrage collectif récemment publié sur le sujet, l'université peut-elle vraiment former les enseignants où l'essentiel de la formation se réalise-t-il en milieu de pratique (Étienne, Altet, Lessard, Paquet et Perrenoud, 2009)? Si oui, quel est son rôle particulier au regard du développement des compétences professionnelles? Selon le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), le rôle des universités est de veiller au développement des compétences dans des

contextes variés et fréquents, et de s'assurer que celles-ci soient « réfléchies » par les apprenants eux-mêmes qui adopteront, idéalement, une conduite autonome et engagée menant à l'autonomie professionnelle (MÉQ, 2001). Cette autonomie ne peut se réaliser sans une formation intégrée en contexte universitaire et ancrée dans les milieux de pratique (MÉQ, 2001). Parmi les douze compétences professionnelles proposées par le ministère de l'Éducation du Québec dans son référentiel publié en 2001, certaines sont sollicitées dans plusieurs cours universitaires parce qu'elles sont directement en lien avec les contenus de ces cours, d'autres sont mises en œuvre davantage dans les stages et d'autres encore, de nature transversale, prennent différentes formes, ici et là, dans la formation, sans interventions explicites. C'est le cas de la compétence à l'oral qui est rarement travaillée à l'intérieur des cours.

1.1. Des compétences professionnelles interreliées dans la réalité enseignante

Selon le MÉQ (2001), ces compétences sont regroupées en quatre catégories : fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, identité professionnelle. Quoique le schéma proposé par le MÉQ semble linéaire à première vue, ces compétences sont en étroite relation les unes avec les autres. Cependant, nous proposons une organisation plus dynamique des compétences (voir figure 1.1.) qui nous permettrait de voir davantage pourquoi certaines compétences sont plus englobantes que d'autres et de quelle façon les composantes de ces compétences sont mises en œuvre de manière interactive. Elle est constituée de quatre cercles concentriques qui correspondent à quatre niveaux distincts. La compétence 11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* est située sur la sphère la plus éloignée et englobe toutes les autres, car c'est par son engagement et sa pratique réflexive que l'étudiant arrive à établir un bilan et un suivi de sa formation et à mettre en œuvre les moyens pour développer l'ensemble de ses compétences. Or, ces capacités ou ces attitudes sont considérées comme nécessaires « à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession » (MÉQ, 2001, p. 124). Ainsi, par exemple, pour s'engager dans une démarche de développement professionnel, l'étudiant doit réfléchir au développement de sa compétence à évaluer les apprentissages (compétence 5). Pour ce faire, il doit, par exemple, décrire cette compétence, expliquer comment cette compétence lui est utile dans différents contextes, s'appuyer sur des éléments théoriques pour expliquer ses propos et établir un plan d'action pour veiller à son développement. Il le fera en échangeant avec autrui, en réfléchissant sur l'action et dans l'action, en s'engageant seul et avec

d'autres dans des projets de développement professionnel. Les compétences 1, 2 et 12 sont placées dans le deuxième cercle et sont, à notre avis, plus générales puisqu'elles exercent un impact sur celles qui sont plus au centre et qui relèvent exclusivement de la profession enseignante. Par exemple, il est nécessaire de maîtriser les savoirs de sa discipline afin de rendre possibles les apprentissages significatifs pour les élèves (compétence 1) par la conception et le pilotage appropriés des situations d'apprentissage (compétences 3 et 4). La position de la compétence 2 *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante* obéit à cette même logique.

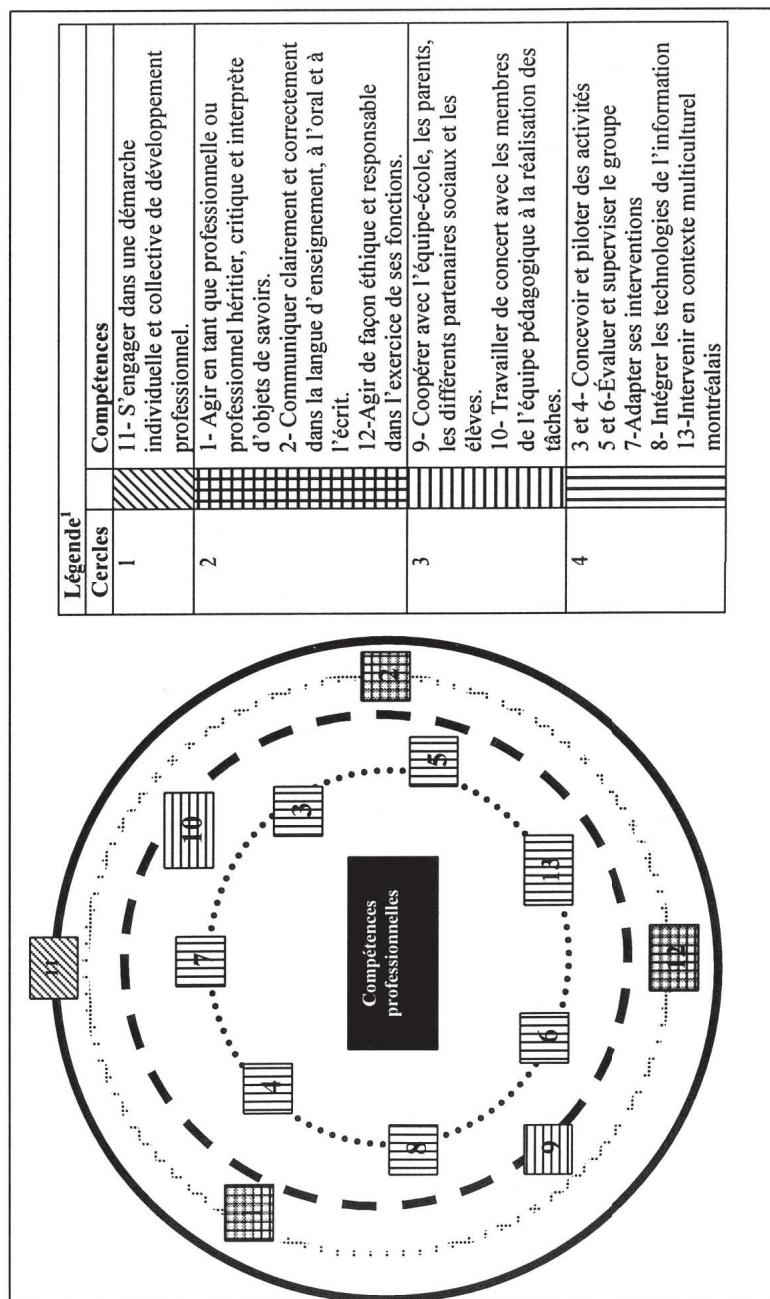
1.2. La compétence à communiquer oralement

Comme explicité dans le paragraphe précédent, *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) ne peut se développer sans tenir compte des situations réelles et globales dans lesquelles ces compétences se manifestent et où d'autres compétences interagissent en même temps. Par exemple, la gestion de classe (compétence 6) ne peut se faire correctement sans passer par l'expression de consignes claires et d'explications cohérentes. Il en va de même pour la conception de situations d'apprentissage (compétence 3), qui ne peut être indépendante de l'écrit qui structure la pensée et de l'oral qui en fait la validation dans l'action. Dans le même ordre d'idées, les compétences 10 et 11 nécessitent des interactions sociales où la communication orale prend tout son sens.

De même, on sait que la compétence 2 se développe autant en contexte universitaire que dans les milieux de pratique; lorsque l'étudiant se retrouve en stage, il doit démontrer qu'il peut employer un registre standard dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs (composante 1). Il doit prendre position, soutenir ses idées et argumenter de façon cohérente, efficace, constructive et respectueuse (composante 3). Il doit communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte (composante 4). Il doit corriger les erreurs des élèves (composante 5) et constamment veiller à améliorer son expression orale (composante 6). Pour ce faire, il ne suffit pas de placer les étudiants en stage pour que ces composantes se développent efficacement. Il faut intervenir sur celles-ci et outiller les étudiants pendant la formation. Ces allers-retours sont donc essentiels pour le développement optimal de la compétence.

Selon la recherche menée par Messier, Dumais et Viola (dans cet ouvrage), il reste encore beaucoup de travail à réaliser auprès des étudiants

Figure 1.1.1. - Organisation dynamique des compétences professionnelles



1. Consulter le lien suivant pour une description complète des compétences professionnelles : http://www.mels.gouv.qc.ca/dtpps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

en formation initiale quant à la compréhension ou la perception qu'ils ont de cette compétence et du rôle qu'ils doivent exercer pour la développer dans un contexte universitaire et dans les milieux de pratique. Actuellement, les étudiants en formation initiale de l'UQAM suivent un seul cours portant sur la didactique de l'oral. De plus, ils sont évalués sur le plan de la maîtrise de l'oral par un examen oral après un an de formation; s'ils échouent, ils doivent s'inscrire à des cours de mise à niveau selon les difficultés observées. Or, les étudiants qui réussissent l'examen ne sont pas tenus de suivre les cours et ne reçoivent donc jamais de formation spécifique visant la maîtrise de cette compétence au cours des quatre années de leur formation. Il apparaît donc important de mettre en place un dispositif qui permettra de combler cette lacune. Ce dispositif consiste d'abord en l'établissement d'une structure et d'une répartition des objets d'apprentissage (composantes de la compétence) de la compétence à communiquer oralement (compétence 2). Dans un deuxième temps, il consiste en la création de situations d'apprentissage et de grilles de coévaluation et d'autoévaluation pour assurer l'encadrement et le suivi de la compétence sur quatre ans. Il en sera question dans les sections subséquentes.

2. Une approche-programme pour un développement efficient de la compétence à l'oral

Plusieurs approches ont été expérimentées auprès d'étudiants en formation des maîtres dans le but de créer plus d'occasions de découvrir le pouvoir de la langue et de développer les habiletés langagières à l'oral. Inspirés des travaux de Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière (2003), Lafontaine et Benoit (2007) proposent de placer les étudiants dans des communautés discursives où ils auront la possibilité d'échanger entre eux dans un cours de didactique de l'oral. Pour leur part, Gervais et Mottet (2007) misent sur différentes conditions gagnantes à mettre en œuvre dans un cours obligatoire sur l'oral. Depuis 2006, le projet Communiqu, développé grâce à une subvention du Fonds de développement académique du réseau (FODAR), propose aussi différentes situations d'apprentissage favorisant le développement des compétences langagières. Selon cette initiative réunissant différentes universités du réseau des Universités du Québec, les équipes de travail ont la possibilité de choisir et de mettre en œuvre leur propre dispositif pour actualiser ces situations avec leurs étudiants. À notre avis, toutes ces initiatives ne peuvent suffire, à elles seules, au développement optimal et à long terme de cette compétence, et ce, pour plusieurs raisons directement liées à la nature même de la compétence (MÉQ, 2001; Desjardins, et Dezutter, 2009) :

- 1- Une compétence se développe sur une longue période de temps.
- 2- Le développement d'une compétence exige l'établissement d'une compréhension et une vision commune de celle-ci pour un ensemble d'acteurs. En d'autres mots, on ne peut développer une compétence dans un seul cours universitaire.
- 3- Les ressources qui sont mobilisées dans la mise en œuvre d'une compétence doivent être variées et nombreuses.
- 4- Une compétence ne peut se développer sans l'apport d'une démarche réflexive rigoureuse. Cette démarche réflexive doit être accompagnée par un pair, un tuteur, un enseignant associé, un superviseur.
- 5- Une compétence se développe en situation réelle et contextualisée.

Nous suggérons de tenir compte des caractéristiques d'une approche-programme et d'une prise en compte des objets d'apprentissage en communication orale pour répondre davantage aux besoins de formation des étudiants et aux exigences de qualification du programme. Selon Legendre (2005, p. 118), « une approche-programme consiste à organiser les ressources en les regroupant autour des caractéristiques et des besoins communs présentés par les populations visées ». Dans une approche-programme, les contenus des cours sont organisés de façon temporelle, progressive et complémentaire. Les contenus des cours sont diffusés et connus par tous les acteurs de la formation, qu'ils soient chargés de cours, professeurs réguliers ou superviseurs de stage. Ainsi, nous proposons : (1) une organisation des cours qui établit la progression de la compétence 2 et la répartition spiralaire des objets liés à la compétence, (2) des outils de développement et d'évaluation et (3) une structure de collaboration pour la supervision pédagogique.

La progression de la compétence 2 dans les cours et la répartition spiralaire des contenus

Pour être efficaces, les programmes doivent obéir à un principe de cohérence interne (Darling-Hammond, 2006). Selon Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), cette cohérence passe par l'agencement de plusieurs éléments, dont celui de l'organisation curriculaire qui permet une progression des apprentissages et une répartition des savoirs et des compétences tout au long de la formation. De plus, un programme cohérent et efficace favorise le décroisement disciplinaire et vise une approche intégrée qui tient compte des stages et des cours. À cet égard, le CAPFE (2007, p. 5) mentionne que « l'expérience pratique doit être articulée avec les cours théoriques et ne doit pas constituer une expérience parallèle, sans lien ou sans attache ». La compétence à communiquer

oralement, comme toutes les autres compétences, est déclinée à différents moments au cours d'une année de formation, et ce, de façon prioritaire ou secondaire. Ainsi, comme le montre le tableau 2.1., elle est considérée comme compétence prioritaire (grand S) lorsqu'une évaluation importante lui est accordée en classe ou secondaire (petit s) lorsqu'elle fait l'objet d'activités peu ou pas évaluées. De plus, le « S » signifie qu'en première année, cette compétence se situe au niveau de la sensibilisation. Sur les dix cours offerts en première année, la compétence à communiquer oralement apparaît dans chacun de ces cours dont quatre fois de façon prioritaire. Le tableau 2.1. indique la priorité et la fréquence de la compétence 2 proposées par le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire à l'UQAM au cours de la première année de formation. Cependant, le fait d'identifier et de présenter une répartition des compétences professionnelles à l'intérieur des cours ou des plans de cours n'est pas un gage de leur développement. En effet, puisque les compétences sont des savoir-agir fondés sur la mobilisation d'un ensemble de ressources, il faut s'assurer qu'elles fassent l'objet d'interventions et d'évaluations variées (MÉQ, 2001). Il en va de même pour la compétence à l'oral. Nous avons donc fait une répartition spiralaire sur les quatre années tout en tenant compte des objectifs et des compétences visées de chaque stage, qui constitue, rappelons-le, une situation particulière d'exercice de la compétence. Cette répartition est décrite dans le tableau 2.2.

Tableau 2.1.
Présence et niveau de développement de la compétence 2 (1^{re} année)

Sigles des cours	Titres	Compétence 2
ASS2066	Élèves handicapés ou en difficulté comportementale ou d'apprentissage au primaire	s
LIN1611	Apprentissage de la grammaire du français écrit pour enseignants	S
MOR 5090	Éthique et culture religieuse	s
MAT1011	L'activité mathématique	S
FPE3050	Organisation de l'éducation au Québec	s
DID3410	Didactique des sciences humaines	s
DDL2735	Langue, communication et didactique de l'oral	S
DID1210	Didactique générale et modèles d'enseignement	s
FPM1550	Activité intégratrice d'insertion	S
FPM1500	Stage d'enseignement I : sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignants-élèves	s

La répartition spiralaire consiste à partager des objets d'apprentissage sur une période de temps déterminée afin de permettre l'appropriation et l'approfondissement de ces derniers, enseignés dans des contextes différents et visant des niveaux de maîtrise de plus en plus élevés

(Chartrand, 2009 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Cette répartition des contenus ne s'appuie pas sur des recherches spécifiques, mais elle a plutôt été élaborée en fonction des objectifs de chaque stage et des activités mises en place dans le programme. Les différents objets d'apprentissage de cette répartition proviennent des composantes à développer de la compétence 2 ainsi que de la grille d'évaluation de l'oral de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998). Des professeurs, des chargés de cours et des superviseurs de stages ont participé à son élaboration. Le tableau 2.2. illustre cette répartition et identifie les objets ciblés pour chaque année. Cependant, il faut comprendre que les objets antérieurs sont repris l'année suivante en plus des nouveaux objets ciblés. Par exemple, l'articulation et la portée de la voix ont été retenues pour la première année parce qu'elles sont facilement observables et fréquemment sollicitées au cours de cette année et qu'elles correspondent aux objectifs du stage 1. Cependant, elles sont reprises au cours de la deuxième année en plus des nouveaux objets proposés.

Tableau 2.2.
Répartition spiralaire des objets d'apprentissage en communication orale en ÉPEP

1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Articulation	Prononciation	Rythme (débit et pause)	Accentuation
Portée de la voix	Intonation	Syntaxe	Appropriation du contenu
Lexique	Morphologie	Délimitation du sujet	
Pertinence du contenu	Organisation du contenu	Registre de langue	
Non-verbal	Interaction		

3. Situations d'apprentissage et outils d'autoévaluation et de coévaluation

Après avoir identifié la présence et la priorité de la compétence 2 dans la formation et avoir réparti les objets d'apprentissage sur les quatre années de formation, nous avons créé des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et des grilles d'autoévaluation et de coévaluation pour nous assurer du développement à long terme de cette compétence. À l'instar des objets d'apprentissage répartis sur quatre ans, les situations d'apprentissage ont été conçues pour s'échelonner progressivement du début à la fin de la formation. Les tableaux 3.1. à 3.4. (p. 156, 157 et 158) illustrent les interventions réalisées pour les quatre années de formation.

Tableau 3.1.
Interventions et objets d'apprentissage (1^{re} année)

Cours	Interventions auprès des étudiants	Concertation avec les professeurs et chargés de cours	Concertation avec le milieu scolaire	Composantes de la compétence et objets d'apprentissage
FPM 1550 ²	Explication des grilles aux étudiants.	Sélection des composantes retenues en concertation avec les superviseurs.		L'ensemble des composantes et objets d'apprentissage de l'oral.
DID1210	Pratique de la grille lors de la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation SAE portant sur l'élaboration d'un réseau conceptuel et utilisation des grilles.	Présentation de la SAE aux professeurs et aux chargés de cours. Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus.		Composantes ou objets d'apprentissage retenus pour la 1 ^{re} année : <ul style="list-style-type: none"> • Articulation • Portée de la voix • Lexique • Pertinence du contenu • Non-verbal.
DID3410	Pratique de la grille lors d'une présentation orale en classe.	Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus.		
DDL2735	Liens entre les compétences professionnelles et le référentiel de compétences des élèves du primaire.	Sélection des composantes retenues en fonction du descripteur du cours et en concertation avec les chargés de cours.		
FPM 1500	Présentation de la grille.	Discussion lors de l'intrastage et du bilan.	Sensibilisation à la grille en compagnie des enseignants associés.	
Passation du test oral				

2. Pour en savoir plus concernant chacun des cours, consultez le lien suivant : <http://www.programmes.ugam.ca/7693#COURSUIVRE>

Tableau 3.2. - Interventions et objets d'apprentissage (2^e année)

Cours	Interventions auprès des étudiants	Concertation avec les professeurs et chargés de cours	Concertation avec le milieu scolaire	Composantes de la compétence et objets d'apprentissage
FPM 2550	Rappel des grilles aux étudiants Pratique de la grille lors de la réalisation d'une SAE portant sur l'art de conter.	Sélection des composantes retenues en concertation avec les superviseurs.		Composantes ou objets d'apprentissage retenus pour la 2 ^e année :
DID2100	Pratique de la grille lors de la réalisation d'une SAE portant sur l'art de conter.	Présentation de la SAE aux professeurs et aux chargés de cours. Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus.		<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation • Intonation • Morphologie • Organisation du contenu
MAT1026	Pratique de la grille lors d'une présentation orale en classe.	Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus		• Interaction.
FPM 2500	Rappel de la grille et des objets d'apprentissage ciblés pour la 2 ^e année.	Discussion lors de l'intrastage et du bilan.	Sensibilisation à la grille en compagnie des enseignants associés Pratique de la grille en dyade.	

Tableau 3.3. - Interventions et objets d'apprentissage (3^e année)

Cours	Interventions auprès des étudiants	Concertation avec les professeurs et chargés de cours	Concertation avec le milieu scolaire	Composantes de la compétence et objets d'apprentissage
FPM 3500	Rappel des grilles aux étudiants. Pratique de la grille sur un thème en lien avec le projet pédagogique du stage 3.	Sélection des composantes retenues en concertation avec les superviseurs.		Composantes ou objets d'apprentissage retenus pour la 3 ^e année :
DID2210	Pratique de la grille lors de la réalisation d'une SAE portant sur l'expression des consignes comme outil de gestion de classe.	Présentation de la SAE aux professeurs et aux chargés de cours. Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus.		<ul style="list-style-type: none"> • Rythme (débit et pause) • Syntaxe • Délimitation du sujet
FPE4510	Pratique de la grille lors d'une présentation orale en classe.	Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus.		• Registre de langue.
FPM 3550	Pratique de la grille lors de la réalisation d'une SAE portant sur le débat éthique.	Présentation de la SAE aux professeurs et aux chargés de cours. Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus.	Sensibilisation à la grille en compagnie des enseignants associés Pratique de la grille avec enregistrement audio ou vidéo.	

Tableau 3.4.
Interventions et objets d'apprentissage (4^e année)

Cours	Interventions auprès des étudiants	Concertation avec les professeurs et chargés de cours	Concertation avec le milieu scolaire	Composantes de la compétence et objets d'apprentissage
FPM 4550	Pratique de la grille dans une situation d'entrevue avec un parent, une direction d'école ou un collègue.	Sélection des composantes retenues en concertation avec les superviseurs.		Composantes ou objets d'apprentissage retenus pour la 4 ^e année :
FPE 4951	Pratique de la grille lors de la présentation de l'affiche de recherche.	Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus pour l'année 4.		<ul style="list-style-type: none"> • Accentuation • Appropriation du contenu.
FPM 4800	Présentation de la SAE sur l'art du questionnement. Pratique de la grille lors d'une présentation orale en classe en lien avec le projet pédagogique et l'art du questionnement.	Présentation des grilles et des objets d'apprentissage retenus pour l'année 4.		
FPM 4500	Rappel des grilles aux étudiants. Présentation des objets d'apprentissage pour le stage 4.	Présentation de la SAE aux professeurs et aux chargés de cours. Présentation des grilles et des objets d'apprentissage ciblés pour le stage 4.	Sensibilisation à la grille en compagnie des enseignants associés Pratique de la grille avec enregistrement audio ou vidéo.	

Ainsi, pour la première année, cinq cours sont sollicités pour les interventions en communication orale, dont un cours de préparation au stage, trois cours de didactique et le cours de stage lui-même. Pour les autres années, deux cours de didactique ou de fondements sont sollicités en dehors des cours de préparation aux stages et des stages. La raison qui justifie une présence accrue des interventions en première année est liée au fait que nous voulons préparer les étudiants au test d'évaluation de l'oral qui a lieu à la fin de la première année et tirer profit du cours de didactique de l'oral pour faire des liens entre la théorie et la pratique. La colonne 3 de chacun des tableaux indique ce qui est fait en collaboration et en concertation avec les professeurs et les chargés de cours, principe inhérent à l'approche-programme. La colonne 4 souligne notre intention de maintenir un canal de communication avec le milieu scolaire en permettant aux enseignants associés et aux étudiants d'échanger sur le développement de la compétence orale. Encore une fois, en tenant compte des lieux de pratique, nous voulons renforcer l'importance du partenariat entre les milieux de pratique et le milieu universitaire pour le développement des compétences professionnelles en formation initiale et continue (MÉQ, 2001). En ce sens, nous souhaitons nous rapprocher le plus possible de l'idée d'alternance intégrative avancée par Malglaive (1994), « qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action » (MÉQ, 2001, p. 26).

4. Rôles des différents acteurs universitaires et scolaires

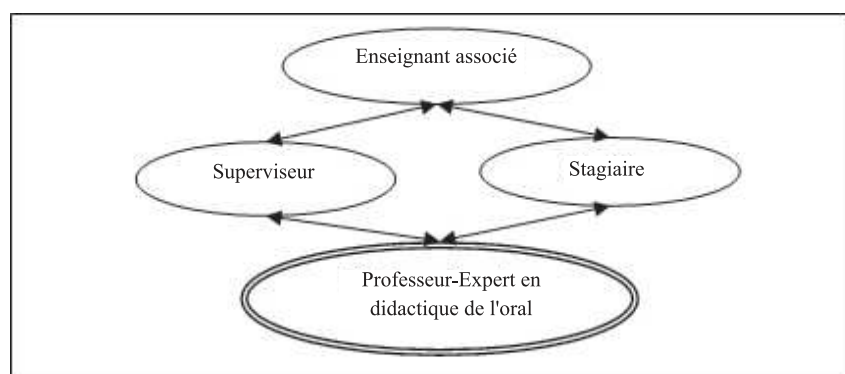
L'approche-programme est tributaire de la concertation et de la collaboration de tous les acteurs interpellés par la formation des futurs enseignants (Desjardins et Boutet, 2008). C'est dans cette optique que nous avons consulté les professeurs, les chargés de cours et les superviseurs de stage tout au long du processus. Il nous apparaissait essentiel de tenir compte de l'expertise et de l'expérience de chacun pour valider la pertinence et le réalisme du dispositif que nous voulions mettre en place. De plus, en informant les enseignants associés de l'existence des grilles d'évaluation et en proposant certaines activités pour le milieu de stage, nous nous assurons d'exprimer les valeurs privilégiées par la formation quant au développement de la compétence à s'exprimer oralement et nous permettons aux enseignants associés d'échanger avec leur stagiaire sur ce qui est vécu en contexte universitaire. Habituellement, nous faisons référence à la triade de supervision pédagogique pour expliquer le rôle de chaque acteur lors de l'encadrement d'un stagiaire. Dans cette triade,

l'enseignant associé est celui qui accueille le stagiaire dans sa classe et qui l'encadre quotidiennement dans son stage et qui, selon de nombreuses recherches citées par Gervais et Desrosiers (2001), a un rôle déterminant sur la formation du stagiaire. Quant au superviseur, son rôle dans la triade consiste à faire des liens entre les savoirs enseignés à l'université et le contexte du milieu scolaire. Il a une approche différenciée puisqu'il supervise plusieurs stagiaires et doit s'adapter à chaque contexte pour évaluer le stagiaire. Il doit mettre en place un climat d'apprentissage avant le départ en stage, pendant et après les supervisions de stage et valoriser les communautés d'apprentissage pour que tous les stagiaires puissent partager leur expérience. Il doit être dans une posture de coformation avec les autres membres de la triade, car il détient une vision d'ensemble de la formation universitaire. Le stagiaire, lui, doit s'adapter dans un court laps de temps au contexte de stage, car il est de passage dans une classe. Il doit donc faire confiance à son enseignant associé pour recevoir de la rétroaction immédiate et à son superviseur pour comprendre les exigences universitaires et pour se situer par rapport au développement de ses compétences.

Dans une vision idéale et évolutive de l'approche-programme, nous souhaiterions que les experts disciplinaires de l'oral puissent avoir aussi l'occasion d'observer les stagiaires en contexte de stage et d'échanger avec le superviseur et l'enseignant associé sur les observations ainsi réalisées. À cet égard, nous avons récemment développé un modèle de supervision en tétrade qui pourrait être intégré dans la présente démarche moyennant certains ajustements dans l'attribution des tâches des professeurs universitaires (Viola, 2011). La figure 4.1. illustre le modèle de la supervision en tétrade. Dans ce mode de supervision, l'expert disciplinaire s'ajoute à la triade pour former une équipe de quatre personnes (Casey et Howson, 1993). Le rôle de l'expert disciplinaire consisterait à donner de la rétroaction au stagiaire sur la compétence 2. Il le ferait en concertation lors d'échanges avec le superviseur. Le principe de coformation serait encore une fois appliqué. En ce sens, nous nous rapprocherions encore plus du principe d'alternance intégrative présenté plus tôt (Malglaive, 1994) et encouragé par le MÉQ (2001, p. 28) quant à la relation de partenariat entre les milieux universitaires et scolaires :

Cette relation de partenariat ne peut se bâtir sans la participation des directions des diverses instances, des réseaux, des formatrices et des formateurs universitaires (y inclus les professeurs de différentes disciplines qui travaillent à la formation des enseignantes et des enseignants) ainsi que des praticiennes et des praticiens chevronnés (...) Le milieu universitaire doit avoir davantage l'occasion de se frotter à la réalité scolaire, tout comme le réseau scolaire doit aller au-delà de l'expérimentation isolée de pratiques nouvelles et conduire de façon plus systématique la réflexion ou la recherche sur ces pratiques.

Figure 4.1.
Modèle de la supervision en tétrade



5. Difficultés rencontrées et obstacles à surmonter

Implanter une approche-programme pour favoriser le développement et le suivi des compétences professionnelles exige des ajustements constants au sein de l'équipe pédagogique. À plusieurs reprises, nous avons dû revoir la répartition des contenus en fonction des contraintes de temps, des compétences à reconsidérer ou des descripteurs de cours plus ou moins actualisés. Dans nos fréquentes réflexions, il a fallu toujours garder en tête la finalité des stages et les mettre en lien avec les cours. L'appropriation du sens des compétences sur le plan théorique peut sembler simple au préalable, mais sa transposition dans la pratique est un exercice beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. De plus, le partage d'une vision commune nécessaire à la bonne route d'un tel projet a été un travail de tous les instants parce qu'une approche-programme se construit dans le temps et au rythme de la compréhension que s'en font les acteurs qui y participent. La culture universitaire résiste encore à ce changement de paradigme qui vise une approche collective au détriment des besoins individuels et un apport considérable au volet « enseignement » plutôt qu'à la valorisation associée à l'obtention de subventions de recherche.

Veiller au développement de la compétence à communiquer oralement dans le cadre d'une approche-programme reste un défi de taille en raison de l'omniprésence de ce moyen de communication au quotidien. S'exprimer oralement est une habileté qui peut paraître naturelle, mais sa

complexité s'accroît lorsqu'on s'y attarde davantage, qu'on la compare, la nuance, la questionne, la remet en contexte. Se préoccuper de cette compétence dans une approche-programme, c'est aussi et surtout multiplier les contextes de son utilisation entre la « grande école qu'est l'université » et la « petite école » qu'est le primaire. Cependant, malgré les obstacles et les difficultés inhérentes à l'implantation d'une approche-programme le défi le plus important à relever restera, à notre avis, celui d'assurer sa pérennité, qui ne pourra se réaliser sans la diffusion des informations aux principaux acteurs qui œuvrent dans la formation des maîtres et le transfert rigoureux des responsabilités. La démarche que nous préconisons est fortement recommandée dans les écrits que nous avons consultés sur le sujet (Darling-Hammond, 2006; Desjardins et Dezutter, 2009; Étienne *et al.*, 2009; Prigent *et al.*, 2009). Cependant, la recherche est peu abondante dans le domaine parce que l'approche-programme est encore très peu présente en contexte universitaire. Il y a donc lieu de poursuivre les réflexions sur le sujet et de mener des recherches empiriques ou, puisque l'approche-programme l'impose, des recherches collaboratives qui permettraient aux acteurs d'un programme de s'investir dans un processus de recherche enraciné dans la pratique.

Références

- Brossard, M., J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière. (2003). Langages, savoirs, développement : quelle articulation, pour quelles didactiques? Un défi aussi actuel que politique. Dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Actes du colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine-Université Victor Segalen Bordeaux 2, Cédérom.
- Casey, B.-M. et P. Howson. (1993). Educating preservice students based on a problem-centered approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44, p. 361-369.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 257-288). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière éducation.

- Desjardins, J. et M. Boutet. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 155-168). Bruxelles : De Boeck.
- Desjardins, J. et O. Dezutter. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 4, p. 873-902.
- Étienne, R. M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud. (2009). Introduction. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 257-274). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, F. et M. Mottet. (2007). Approche didactique en oral pour la formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 163-184). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, F., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Rapport préparé pour le Conseil de la langue française. Québec : Québec.
- Gervais, F. et P. Desrosiers. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 3, p. 263-282.
- Lafontaine, L. et C. Benoit. (2007). Le développement et l'intégration des compétences langagières orales dans la formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 199-218). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., G. Plessis-Bélair, R. Bergeron. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 320, p. 26-28.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec :

Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'approche-programme, définition et composantes : résumé des constats et des défis identifiés lors de la journée thématique*. Québec : Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans Loiselle, J., L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 105-122). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Prégent, R., H. Bernard et A. Kozanitis. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales polytechnique.
- Simard, C., J.-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, M.-B. (2003). *La communication chez les enseignants, savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin universitaire.
- Viola, S. (2011). Articulation théorie-pratique chez les étudiants en enseignement : dispositif pédagogique pour une formation efficiente. Actes du colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, 1, p. 315-321.