

La formation des enseignants

Réal Bergeron and Monique Noël-Gaudreault

Number 141, Spring 2006

La formation des enseignants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50236ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

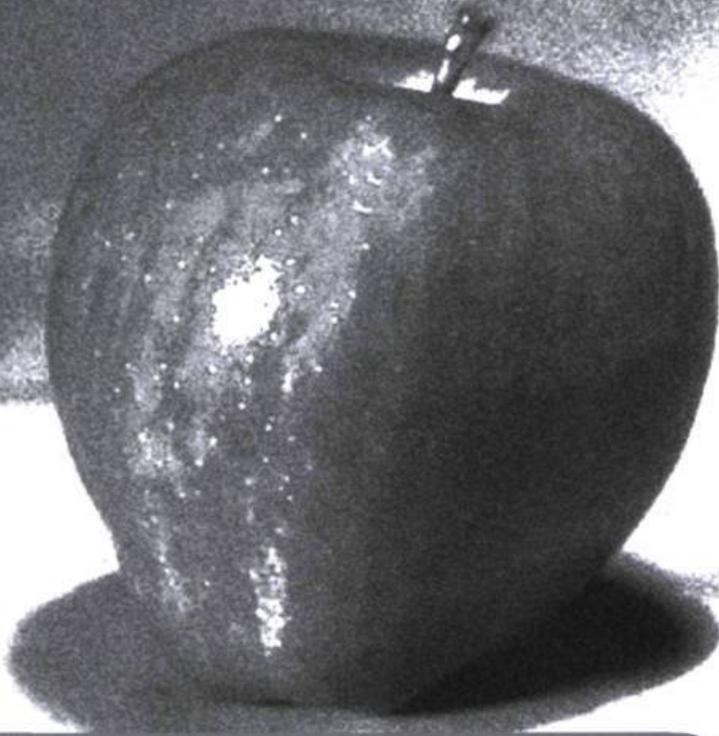
0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Bergeron, R. & Noël-Gaudreault, M. (2006). La formation des enseignants. *Québec français*, (141), 62–63.



La formation des enseignants

>>> Réal Bergeron et Monique Noël-Gaudreault

Dans le cadre du renouveau pédagogique, les responsables du ministère de l'Éducation du Québec (rebaptisé autrement depuis) ont formulé douze compétences professionnelles pour la formation des enseignants. Celles-ci peuvent se subdiviser en compétences relatives aux disciplines et à leurs didactiques, en compétences liées à l'intervention pédagogique et en compétences complémentaires qui portent essentiellement sur les aspects culturels et sociaux de l'éducation.

Une étude récente de Mellouki et Gauthier¹ montre que les futurs enseignants québécois atteignent un degré de compétence jugé satisfaisant. Par-delà ce constat, sujet à discussion, quelles sont les splendeurs et misères de la préparation à l'enseignement du français ? Dans le dossier qui suit, consacré à la formation des enseignants, il sera question des représentations de ces derniers, de la maîtrise de la langue (orale et écrite) si contestée par les médias, de la culture, et de l'entraînement à la pratique réflexive, sans oublier les stages, indissociables de la formation à l'université.

Pour ouvrir ce dossier sur la formation des enseignants, *Québec français* donne d'abord la parole à trois finissants du baccalauréat d'enseignement secondaire, profils français-histoire et mathématique-science. **Julie Grenier, Jean Morin et Stéphane Morrissette** rendent ainsi compte, dans le cadre de leur formation pratique de longue durée, de la mise à l'essai de leurs projets de stage respectifs dans une perspective culturelle. Ils font ressortir certaines contrain-

tes liées à une telle approche de l'enseignement (prise en compte des intérêts et des connaissances réelles des élèves, gestion de classe particulière, etc.), mais également les nombreux avantages qu'elle offre sur le plan de l'épanouissement intellectuel des élèves.

Par-delà le stagiaire, il y a l'accompagnateur, dont le rôle revient à l'enseignant associé, mais aussi au superviseur universitaire et à l'équipe qui coordonne la formation. **Colette Gervais** s'intéresse, dans son article, à l'enseignant associé. Dans une étude exploratoire réalisée avec deux enseignants associés du secondaire et leurs stagiaires de 4^e année, elle fait le constat qu'un accompagnement en stage peut être résolument différencié selon les valeurs et le style de l'enseignant associé. Une démarche d'explicitation des savoirs d'expérience, utilisée par les enseignants associés, amène les stagiaires à confronter leurs propres valeurs qui orientent leurs actions en classe, et cette démarche contribue, en dernière analyse, au développement de leur pratique réflexive. Pour sa part, **Serge J. Lavivée** traite du cadre général de la formation pratique en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Montréal et de la préparation du stagiaire à l'université. Le rôle du superviseur universitaire s'avère éminemment essentiel dans l'accompagnement du stagiaire vers sa réussite. Dans le contexte actuel du renouveau pédagogique, l'auteur identifie, en conclusion, quelques défis qui permettraient d'accroître encore davantage la qualité de la formation universitaire.

Le référentiel des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants au primaire et au secondaire (MEQ, 2001) place la communication orale et écrite au centre des préoccupations. Les articles suivants traitent de cette compétence fondamentale. **Lizanne Lafontaine** aborde la question de l'oral et de son enseignement à l'école. Plus précisément, elle fait état des résultats de la recherche qu'elle a réalisée auprès de 300 étudiants en formation à l'enseignement, toutes matières confondues, et dont le principal but consistait à évaluer l'apport de la discussion et de deux outils à caractère réflexif, le journal de bord et la grille d'autoévaluation, dans le développement de la compétence à communiquer dans divers contextes liés à la profession enseignante. **Pascale Lefrançois** rappelle, à l'instar de Lafontaine, que l'enseignant est un professionnel de la langue, et, à ce titre, un « modèle linguistique » pour les élèves. L'auteure considère la dimension métalinguistique comme cruciale dans le développement des compétences langagières, car la capacité à communiquer correctement ne suffit pas pour être un modèle linguistique. L'enseignant doit aussi être en mesure de juger si un usage de la langue est correct ou non, d'expliquer aux élèves ses raisonnements linguistiques, de les justifier. Cette attitude réflexive à l'égard de la langue et de son usage est au cœur même du travail de l'enseignant ; il devient donc pressant de didactiser cette compétence métalinguistique dans la formation à l'enseignement. Quant à **Jean-Pierre Sautot**, **Claudie Péret** et **Catherine Brissaud**, ils proposent une réflexion sur le rapport à l'orthographe du futur enseignant. Dans une recherche menée auprès de stagiaires en France, les auteurs ont tenté de définir ce rapport, qui se nourrit, concluent-ils, de la double relation de l'apprenant à ses apprentissages antérieurs et au code lui-même. Le vécu personnel du stagiaire à l'égard de l'apprentissage de l'orthographe, qu'il soit positif ou négatif, influencerait ses choix comme enseignant en devenir. La question reste maintenant de savoir comment, à partir de ces constats, le formateur peut accompagner le stagiaire dans une dynamique de changement des pratiques. Dans le même ordre d'idées, **Colette Baribeau** et **Monique Lebrun** s'intéressent aux représentations de futurs enseignants du primaire et du secondaire au sujet de la langue et de son enseignement. Les résultats de leur enquête, réalisée auprès de 150 étudiants provenant de deux universités et de la douzaine d'entrevues qui a suivi, suscitent aujourd'hui une profonde réflexion chez le formateur... Pour paraphraser Jean-Paul Sartre, on serait dès lors tenté de dire, dans ce contexte : « Que peut la didactique ? »

Les futurs enseignants lisent-ils suffisamment ? Il est désormais admis par les chercheurs en didactique que les pratiques enseignantes sont déterminantes dans la réussite des élèves en lecture. **Catherine Turcotte** traite des pratiques visant un accompagnement différencié des élèves et celles qui encouragent la lecture et invitent ces derniers à s'y engager. Comme le suggère l'auteure dans son titre, l'enseignant en lecture n'est-il pas, après tout, un expert, une ressource et un modèle pour les jeunes lecteurs ?

Dans la foulée des articles précédents, **Suzanne Richard** et **Olivier Dezutter** réitèrent le lien indissociable entre communication orale et écrite et profession enseignante. Ils présentent ainsi le contenu et les modalités pédagogiques de deux cours récemment créés à

l'Université de Sherbrooke, dont les enjeux visent, au premier chef, à faire prendre conscience aux futurs enseignants de la fonction scolaire et sociale de la communication écrite et orale, et à les sensibiliser, par le biais de pratiques de communication réflexives, aux éléments pertinents des divers contextes liés à la profession enseignante. Le travail didactique réalisé à l'intérieur de ces cours mise sur l'intégration des compétences de communication, d'une part, et sur les liens avec la formation didactique et pratique, d'autre part. De son côté, **François Ruph** rapporte une expérience d'enseignement universitaire en nous présentant l'atelier d'efficience cognitive qu'il a développé pour soutenir les futurs enseignants dans le développement de leur métacognition. Le contenu du cours est en lien direct avec les neuf compétences transversales des programmes de formation de l'école québécoise, que les étudiants devront non seulement développer à l'université mais aussi apprécier chez leurs élèves.

Enfin, **Lizanne Lafontaine** et **Catherine Le Cunff**, d'un côté, et **Hélène Ziarko** et **François Lépine**, de l'autre, ferment ce dossier en formulant certains constats et recommandations en rapport avec la langue orale et écrite et son enseignement. Les premières présentent une étude comparée des représentations de l'enseignement de l'oral chez des enseignants de la France et du Québec qui oeuvrent au préscolaire, au primaire et au secondaire. Si le portrait dégagé par leur recherche ne permet pas de généraliser les résultats, les pistes didactiques qui découlent de l'analyse font émerger de réels besoins de formation en didactique de l'oral. Quant aux seconds, les auteurs rappellent le rôle très particulier de la connaissance de la langue et de son utilisation dans la profession enseignante. En tant que véritable compétence transversale, la compétence langagière doit faire l'objet d'une attention spéciale dans la formation des enseignants. Le plan d'intervention en trois volets – diagnostic, remédiation et développement en contexte professionnel, qu'on retrouve actuellement au Québec dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement, est susceptible d'accroître la maîtrise de la langue chez les futurs enseignants. C'est du moins ce que nous nous souhaitons tous...

Bonne lecture !

RÉFÉRENCES

- 1 Mellouki, M, et C. Gauthier, *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.
- 2 Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

