



L'enseignant, modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines

>>> Lizanne Lafontaine*

La compétence à communiquer de façon appropriée est essentielle chez tous les enseignants ; les futurs maîtres doivent la maîtriser à la fin de leurs études universitaires, peu importe la discipline enseignée (MEQ, 2001)¹. Pour y parvenir, ces derniers doivent régulièrement prendre la parole, mais une parole publique, signifiante, structurée et identitaire, comme celle qu'ils exigeront de leurs élèves. Mais comment y arriver en formation initiale des maîtres ? Comment répondre à la demande du Ministère, du milieu et de la population ?

Dans cet article, je ferai état de l'expérimentation que 300 futurs enseignants ont vécue dans un cours universitaire de 45 heures² offert en 1^{re} année à l'Université du Québec en Outaouais. J'expliquerai comment la communication orale illustrée par la pratique de la discussion réflexive a permis à ces étudiants du préscolaire/primaire et du secondaire (français, mathématiques, univers social, arts) de communiquer de façon appropriée en adaptant leur registre de langue en fonction de contextes liés à leur profession; en développant leurs habiletés d'écoute, en réfléchissant sur leur langage, en se cons-

truisant un point de vue à la fois singulier et collectivement élaboré, et finalement, en comprenant le pouvoir de la langue. J'analyserai également l'impact communicatif de deux outils pédagogiques réflexifs : le journal de bord et la grille d'autoévaluation.

Enjeux communicatifs de la profession enseignante

La formation à l'enseignement s'inscrit maintenant dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001). L'enseignant, peu importe la matière qu'il enseigne, est un passeur culturel et devient héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, notamment au sujet de la langue, véhicule des savoirs transmis en classe, ce qui est indissociable de sa maîtrise et des divers modes de communication. En effet, plusieurs étudiants, surtout à l'entrée en formation, utilisent des expressions fautives sans en être conscients, expressions calquées sur l'anglais qui est très présent dans leur vie, particulièrement en Outaouais (par exemple : *faire du sens, faire sûr, demander l'aide de*, etc.). Par ailleurs, les étudiants

provenant directement du cégep sont encore très près du langage adolescent et résEs. À l'entrée dans le langage scolaire en revendiquant leur authenticité. Ils s'expriment fréquemment en langage familier en situation formelle de communication. Ils font également preuve d'insécurité linguistique lorsqu'ils doivent prendre la parole devant le groupe-classe lors d'exposés formels, lorsqu'ils doivent prendre part à une discussion à laquelle participe le professeur et lorsqu'ils commencent à enseigner lors des stages. Tout comme le constate Vanhulle (2002), les futurs enseignants sont aux prises avec des difficultés de marquage énonciatif et souffrent d'insécurité scripturale. Il incombe aux professeurs formateurs de faire entrer ces jeunes étudiants dans la professionnalisation par une réflexion sur leur rôle de modèle langagier et communicatif.

Déroulement de l'expérimentation

Afin d'amener les étudiants à communiquer de façon appropriée et d'actualiser cette communication dans leurs futures classes, j'ai tenté de les faire participer à une communauté linguistique et culturelle (axe *fondements*, note 1), de leur faire assumer leur langue de façon critique et réflexive (axe *fondements*) et de les engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (axe *identité professionnelle*). J'ai accordé une place centrale à la discussion réflexive hebdomadaire en sous-groupes portant sur divers sujets reliés à l'éducation³ comme activité de consolidation des apprentissages et de développement des compétences professionnelles visées. J'ai voulu plonger les étudiants dans une « co-construction des savoirs dans un cadre de pensée, car sécurisant » (Caillier, 2002, p. 70). Pour se préparer à la discussion, chaque étudiant devait lire le ou les textes donnés en prenant des notes et en formulant des questions de discussion. Un animateur était nommé par l'équipe et devait diriger la discussion. On constate alors l'effacement du professeur qui est devenu plutôt un observateur (Caillier, 2002). Le tableau 1 illustre le fonctionnement du cours.

Outils pédagogiques développés

Afin d'optimiser l'activité de la discussion réflexive, j'ai utilisé deux instruments de plus en plus répandus dans les écoles : le journal de bord et la grille d'autoévaluation⁴ afin de relier écriture et oral dans une perspective réflexive (Crinon, 2002 ; Vanhulle, 2002). Chaque étudiant a rédigé un journal réflexif hebdomadaire de ses apprentissages et du développement des compétences professionnelles selon le rôle joué dans la discussion et qui contenait une

grille d'autoévaluation. Cette grille, élaborée selon une échelle de perception de leur effort et de leur tâche en tant que locuteur ou observateur, a permis de s'interroger sur :

- la manière dont on se sent face à autrui, ou sur la manière dont on se sent perçu par autrui quant à son écriture [ici, à sa communication orale] ; faire le point sur les dimensions de la langue écrite [ici, langue orale] dans lesquelles on estime devoir progresser ; se fixer des objectifs d'auto-formation ;
- la *manipulation créative* des connaissances : écrire ce qu'on a appris après une séance de travail, comment on comprend, définit, amplifie tel ou tel concept, comment on interprète tel ou tel fait vécu... (Vanhulle, 2002, p. 236).

Ce journal était terminé, en fin de trimestre, par un bilan réflexif au sujet de toutes ces compétences, ce qui a permis aux étudiants de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, et, surtout, d'identifier des pistes de solution réalistes et applicables pendant le cours (Crinon, 2002 ; Vanhulle, 2002). Je désirais également amener les étudiants à s'engager dans une démarche de formation continue, car la « compétence [...] gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable » (MEQ, 2001, p. 53). Cet outil les a alors amenés à réfléchir au registre de langue selon les contextes ; de comprendre le rôle de l'enseignant modèle et du pouvoir de la langue, entre autres par l'identification de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs progrès ; de participer à une communauté linguistique et culturelle en faisant preuve d'engagement envers le sujet et envers l'autre.


Analyse des résultats et discussion

À la fin du cours, j'ai administré un questionnaire aux étudiants afin de vérifier l'atteinte des objectifs. Je les ai interrogés au sujet de 1) la pertinence de la discussion réflexive comme activité pédagogique centrale permettant de développer les compétences professionnelles visées et des stratégies afin de communiquer de façon appropriée ; 2) la pertinence des outils élaborés et utilisés en classe. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Vers l'avenir

Les objectifs ont été atteints en ce qui concerne la sensibilisation des étudiants à la maîtrise de la langue et à une communication appropriée dans toutes les matières. En effet, ils ont pu, grâce à la discussion, s'engager dans une démarche de développement

>>> Tableau 1

Fonctionnement du cours <i>Expression orale et expression écrite</i>	
Organisation du cours (3 h) <ul style="list-style-type: none"> • 1^{re} heure : théorie sur une notion langagière • 2^e heure : exercice interactive • 3^e heure : groupes de discussion (discussion, observation, rétroaction et autoévaluation) ; retour sur les forces, faiblesses et progrès des locuteurs (animation de la professeure) 	Constitution des groupes de discussion <ul style="list-style-type: none"> • Étudiants du groupe du préscolaire/ primaire : équipes de huit personnes choisies au hasard • Étudiants du groupe du secondaire : équipes interdisciplinaires de huit personnes • Jumelage locuteur-observateur au sein des équipes (rôle alternant chaque semaine)
	Pistes d'observations <ul style="list-style-type: none"> • Trois compétences langagières : linguistique, discursive et communicative • Grille opérationnelle (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). 

Résultats de l'expérimentation	
Objectifs	Exemples tirés du vécu des étudiants
La discussion comme activité pédagogique centrale a permis de...	
a) comprendre le pouvoir de la langue	a 1 par la valorisation (par la professeure et par les collègues) a 2 par le jumelage à un collègue (locuteur-observateur)
b) saisir l'importance des rôles de modèle langagier et de passeur culturel	b 1 par la prise de conscience de leurs forces et faiblesses en orai b 2 par la correction d'erreurs ancrées à l'oral (emploi des mauvais connecteurs, emploi des mauvais verbes auxiliaires, utilisation erronée du conditionnel avec la conjonction si, etc.) b 3 par l'utilisation d'un registre de langue plus soutenu b 4 par une écoute plus active b 5 par l'efficacité de la rétroaction que l'observateur a donnée au locuteur b 6 par le développement de compétences sociales telles que respecter l'autre, respecter l'opinion de l'autre, être ouvert à la critique
L'utilisation des outils (journal de bord et grille d'autoévaluation) a permis de...	c 1 par les traces écrites témoignant d'une évolution et de progrès c 2 par le temps d'arrêt et de réflexion engendré par la rédaction dans le journal
c) développer les compétences professionnelles visées par le cours	
d) prendre conscience de l'importance du rôle de modèle langagier	d 1 par la réflexivité encourue par l'utilisation régulière des outils d 2 par le développement d'un esprit critique d 3 par la valorisation (de la professeure et des collègues)

professionnel (axe *identité professionnelle*). L'utilisation des outils pédagogiques leur a permis de développer les compétences professionnelles visées par le cours, et particulièrement au regard de la réflexivité. De façon paradoxale, j'ai observé que la compétence professionnelle touchant à la culture a semblé beaucoup plus travaillée dans le journal de bord et dans l'autoévaluation que dans la discussion, probablement parce que la discussion est spontanée et volatile. Il en a été de même concernant le développement d'un esprit critique, beaucoup plus marqué par l'utilisation des outils pédagogiques réflexifs.

En somme, les discussions en équipes interdisciplinaires ont donné lieu à des échanges fructueux au regard de la communication en général et de diverses problématiques reliées à l'éducation en particulier. Il est en effet primordial que les futurs enseignants soient au courant de l'actualité et des enjeux éducatifs afin de prendre position de manière éclairée. Ces résultats m'incitent donc à poursuivre le travail autour des compétences professionnelles et de la maîtrise de la langue orale et écrite. La discussion, accompagnée d'outils pédagogiques réflexifs, a pu permettre aux étudiants d'y être fortement sensibilisés. Il reste maintenant à voir si ces apprentissages sont transférés en stage, dans la salle de classe, avec les élèves.

* Professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais.

NOTES

- En 2000-2001, le MEQ (2001, p. 59) a amorcé une réforme de la formation initiale des maîtres en introduisant un référentiel de 12 compétences professionnelles devant être maîtrisées à la fin de la formation d'une durée de quatre ans. Ces compétences sont divisées en quatre axes : 1) fondements : culture et langue (deux compétences) ; 2) acte d'enseigner : conception, pilotage, évaluation et gestion de classe (quatre compétences) ; 3) contexte social et scolaire : adaptation des interventions, intégration des TICs, coopération et travail avec l'équipe école (quatre compétences) ; 4) identité professionnelle : engagement et éthique (deux compétences). La compétence dont il est ici question dans cet article s'énonce comme suit : 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 (p. 69).
- COM1203 *Expression orale et expression écrite* (automne 2002 et hiver 2003, 2004, 2005).
- Les étudiants ont reçu un ensemble de textes présentant divers dossiers de discussion.
- Il est possible de consulter ces instruments en visitant mon site Internet à l'adresse www.lizannelafontaine.com, rubrique « exempliers ».

RÉFÉRENCES

- Caillier, J., « Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton [dir.], *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, Collection « Éducation et formation », 2002, p. 53-72.
- Crinon, J., « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton [dir.], *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, Collection « Éducation et formation », 2002, p. 123-143.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer, *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques, 1998.
- Vanhulle, S., « Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton [dir.], *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, Collection « Éducation et formation », 2002, p. 227-246.