

Catherine LEGROS

François V. TOCHON<sup>1</sup>

## UNE TENTATIVE D'INTÉGRATION THÉORIE/PRACTIQUE AU SEIN DE LA FORMATION GÉNÉRALE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : UNE PIÈCE EN TROIS ACTES

**Résumé :** La formation des maîtres repose sur deux éléments essentiels entre lesquels s'exerce une relation dialectique difficile à définir en termes d'apprentissages. Un de ces éléments repose sur des bases théoriques et vise l'acquisition de connaissances déclaratives ; l'autre a pour but de développer les connaissances procédurales et contextuelles dans le cadre de la formation professionnelle le plus adéquat qui soit : la classe elle-même. Depuis 1991, les professeurs et l'équipe responsable des stages du programme de formation en enseignement de l'Université de Sherbrooke tentent d'apporter des modifications, les uns au contenu et à l'organisation de leurs cours, les autres à l'encadrement de la formation pratique afin qu'il y ait une meilleure adéquation entre la théorie et la pratique. Nous présentons, ici, la perception des étudiantes de la formation en enseignement préscolaire et primaire quant à la relation cours/stage telle qu'elles la vivent. Nous prendrons l'exemple d'un projet d'innovation mené dans le cadre du cours de didactique de l'oral dispensé aux étudiantes de première année.

**Mots-clés :** Théorie/pratique, didactique de l'oral, intégration des matières, stage professionnel.

Nous vous présentons une pièce en trois actes : avant, pendant et après. Le premier acte s'intitulerait « Trop de théorie », le second « Vous voulez de la pratique, en voilà » et le troisième acte : « Nous revoulons de la théorie ». Nous ne vous dirons pas - parce que ces trois actes se déroulent sur trois ans et que l'expérience est encore en cours - que ces trois actes vont donner lieu à un quatrième l'an pro-

---

<sup>1</sup> - Faculté d'éducation, EPP, Université de Sherbrooke 2500, Boulevard Université - Sherbrooke, Qc - J1k 2r1 Canada

chain (devinez le titre). Nous mentionnerons dans cet article<sup>2</sup> les perceptions successives d'étudiantes et de quelques étudiants en mal d'une jonction théorie/pratique, et les aventures d'un professeur assez sensible à cette question pour adapter son cours, aux sollicitations des étudiantes en formation professionnelle, année après année.

Cet article a ainsi pour but de présenter les perceptions des étudiantes qui ont suivi la première année de formation en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke en 1991 sur la formation pratique qui leur a été proposée, puis les perceptions des étudiantes de 1992 après une tentative de renforcer la dimension pratique et d'assurer une meilleure transition avec le stage. Ces perceptions ont été recueillies à partir des entretiens auxquels se sont prêtées les étudiantes. Nous avons dégagé les opinions émises, d'une part par rapport au stage en général et à la relation cours/stage plus particulièrement. Il s'agit essentiellement de réactions à une tentative approfondie de rapprocher une didactique disciplinaire de la formation pédagogique générale en favorisant leur intégration réciproque.

## MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée dans la présente étude repose sur un entretien semi-directif mené auprès de vingt-deux étudiantes en institut de formation des maîtres, étudiantes du cours de didactique de l'oral à l'automne 1991 et de vingt-deux autres étudiantes au même programme et au même cours, mais cette fois à l'automne 1992. Chaque entrevue, anonyme, a été enregistrée puis transcrite. Le traitement des données a été effectué à l'aide d'une codification préétablie. Après avoir procédé à la codification du corpus, nous avons relevé, à chaque fois qu'un des thèmes retenus apparaissait, les séquences pertinentes dans les propos de chacune des personnes interviewées.

---

<sup>2</sup> - Communication présentée au Colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Université McGill, Montréal, Québec, le 20 novembre 1993.

## **Acte I : « Trop de théorie »**

*L'entrevue menée auprès des étudiantes de l'automne 1991* comportait un canevas d'entretien qui comptait vingt-cinq questions réparties sur trois volets :

1. les éléments du cours de didactique de l'oral suivi par les stagiaires à l'institut universitaire en formation,
2. le stage et l'oral,
3. l'expérience de stage [en général].

Les réponses que nous considérons dans la présente étude se dégagent plus particulièrement des questions du troisième volet de l'entretien. Six thèmes émergent des verbalisations des étudiantes :

1. le stage,
2. les liens qu'elles ont pu établir entre les cours qu'elles ont suivis à l'université et la réalité vécue sur leur lieu de stage,
3. les relations avec leur maître-guide,
4. l'intervention de l'animatrice de stage,
5. l'utilité des rencontres de stage, du carnet de stage et enfin
6. quelques propositions de changement par rapport aux points qui leur semblaient peu satisfaisants.

Nous exposerons uniquement l'analyse de deux thèmes : celui du stage en général et celui de la relation cours/stage.

### **Thème A : Le stage en général**

Toutes les étudiantes se sont exprimées à ce sujet. Le stage est en général très bien perçu et les commentaires sont élogieux à son endroit. Il est perçu comme l'élément le plus important de la formation de maîtres. Les étudiantes apprécient le fait que le stage soit étalé tout au long de l'année et cela dès la première année. Plusieurs mentionnent d'ailleurs que c'est la raison principale qui a motivé leur venue à cet institut de formation parce qu'il intègre un stage hebdomadaire (un ou deux jours) au cours universitaire. La fréquence régulière des pé-

riodes de stage sur un long laps de temps permet de suivre l'évolution des enfants, ce qui est perçu comme un grand avantage.

Le stage est considéré par bon nombre d'étudiantes comme étant une source de motivation importante pour mener à terme la formation qu'elles ont commencée, pour plusieurs raisons. Plusieurs prétendent qu'elles auraient abandonné si elles n'avaient pas eu le stage pour maintenir leur intérêt. Le stage est formateur, c'est le lieu de mise en pratique des théories abordées en cours. Il est valorisé par les étudiantes, car il représente la réalité de leur métier futur. Plusieurs personnes font remarquer, à ce sujet, que le stage permet de vérifier si le métier d'enseignante leur convient. Le doute qui règne quant à savoir si l'on s'engage dans la bonne voie pour l'avenir est dissipé dans la mesure où le stage permet à chacune des étudiantes de se percevoir elle-même en tant qu'enseignante.

Les étudiantes considèrent leur situation de stagiaire comme une bonne transition entre la vie estudiantine et la vie professionnelle, une période de préparation, d'adaptation. Cependant, cette situation n'est pas considérée comme facile. Elle demande une capacité d'adaptation et d'intégration dans un nouveau milieu bien établi. Il faut faire sa place et s'impliquer dans un contexte déjà bien structuré et au sein duquel les acteurs sont nombreux : les élèves, la maître-guide et les professeurs de l'école. Une étudiante fait part dans l'entrevue qu'on ne lui a jamais donné la chance de trouver sa place. Son cas ne semble pas représenter celui de la majorité des stagiaires mais plusieurs s'entendent pour affirmer que c'est souvent difficile de s'intégrer et d'être reconnue comme faisant partie de l'école.

Les commentaires recueillis sont positifs à l'égard des stages. Il est cependant quelques remarques qui témoignent des problèmes rencontrés. Tout d'abord, le fait d'aller à l'école une journée par semaine permet rarement de mener une activité ou un projet jusqu'à son terme. D'autre part, il est fait mention qu'il y a un manque d'homogénéité dans le déroulement et l'encadrement du stage. Une personne précise qu'elle a le sentiment d'avoir moins appris en stage que ses collègues de classe et qu'on lui a souvent assigné des tâches subalternes. Cette personne attribue cet état de fait à un manque d'encadrement de la

part du maître-guide. Enfin, la somme de travail que représente le fait de mener de front les cours et le stage est considérée comme lourde à porter, car assurer les deux conjointement engendre un temps de préparation considérable et pas toujours facile à gérer.

*Extraits significatifs :*

- Sujet 1 Je dirais que c'est très stimulant. On entre dans un monde, en même temps un monde de professionnels et en même temps un monde d'adultes.
- Sujet 2 C'est ce qui a remonté ma motivation à la formation des maîtres. Si c'était juste des cours, j'aurais de la difficulté à me motiver. Par contre, quand je suis arrivée en stage, j'ai adoré ça tout de suite en partant.
- Sujet 3 Je suis venue à Sherbrooke pour ça, parce que sinon je serais allée à Québec. Sherbrooke, je trouvais que les stages, tout de suite au début, que c'est mieux comme ça. Tu vois tout de suite si tu es dans ta branche et tu prends de l'expérience tranquillement, pas vite.
- Sujet 7 C'est une bonne pratique parce que je sens que j'apprends beaucoup et ce que j'apprends, c'est concret.
- Sujet 9 Ce que je trouve intéressant ici à l'Université de Sherbrooke, c'est que le stage se déroule du début de l'année à presque la fin de l'année, à l'école même. Je vais voir l'évolution d'un enfant depuis le mois de septembre jusqu'au mois d'avril, c'est pas seulement un mois intensif. En un mois intensif, tu vois pas nécessairement l'évolution d'un enfant.
- Sujet 12 D'appliquer la théorie, parce que juste la théorie, je ne sais pas si je serais encore ici. C'est les stages qui me motivent beaucoup et c'est là que tu peux voir vraiment si tu vas être capable de faire ça toute ta vie.
- Sujet 18 Je trouve que c'est la plus belle chose qu'on peut pas avoir, en même temps que nos cours. C'est indispensa-

ble que ce soit fait dès la première année, dès la première session de la première année.

Sujet 19 La stagiaire est vue comme une faiseuse de commissions et de photocopies. A l'école où je suis, je n'ai aucune valeur.

Les commentaires recueillis au sujet du stage en général sont encourageants. Sur les vingt-deux étudiantes interrogées, dix-neuf se déclarent satisfaites de la formation pratique qu'il leur a été possible de suivre. Seules trois personnes émettent quelques réserves sans toutefois remettre l'organisation du stage en question. Pour la majorité des étudiantes, le stage est la partie la plus intéressante et motivante de la formation. Plusieurs commentaires révèlent que les cours à eux seuls ne suffiraient pas pour susciter l'intérêt. Cela nous amène au thème suivant qui aborde ce que les étudiantes pensent de la relation entre les cours qui leur ont été offerts à l'université et le stage.

### **Thème B : La relation cours/stage**

Il a été demandé aux étudiantes ce qu'elles pensaient de la relation entre les cours qui leur sont dispensés à l'institut universitaire et la formation qu'elles reçoivent en stage. La remarque la plus couramment émise par rapport à la relation cours/stage consiste à dire que certains cours sont adaptés mais d'autres le sont moins. Beaucoup d'étudiantes s'entendent sur le fait qu'il y a souvent inadéquation entre les notions théoriques abordées en cours et la réalité vécue en classe. D'autre part, certains cours peuvent présenter la particularité paradoxale d'enseigner aux étudiantes à tenir compte des connaissances antérieures des élèves, sans tenir compte des connaissances antérieures des étudiantes. Les plus extrémistes des personnes interviewées considèrent que les cours sont inutiles et que la formation pour devenir enseignant devrait reposer uniquement sur les stages. Ce point de vue est loin cependant de faire l'unanimité. Tout d'abord, pour certaines étudiantes, même si la relation entre les cours et le stage n'est pas évidente a priori, la théorie traitée en cours repré-

sente un acquis, un bagage qui peut servir un jour. D'autres reconnaissent que, parfois, l'appui des cours peut aider et que si certains cours n'ont aucun lien avec leur stage, d'autres ont en revanche un lien direct, en particulier dans le cadre des travaux pratiques. Enfin, un certain nombre d'étudiantes pensent qu'établir la relation cours/stage est primordial. Le stage est vu, dans ce cas, comme le lieu d'application de la théorie abordée en cours. Pour ces étudiantes aussi, si l'application des notions vues en cours n'est pas immédiate, elle deviendra pertinente un jour.

*Extraits significatifs :*

- Sujet 1 Pour la relation cours/stage, c'est une trop grande importance accordée à la formation bachelière, au bac et une pas assez grande importance du stage. Il y a des cours bien adaptés mais d'autres, je ne peux pas arriver avec ça.
- Sujet 2 C'est que les stages devraient remplacer certains cours. [rire] Moi je mettrais moitié cours, moitié stages. [...] Ben moi, j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus appris en stage qu'à l'école.
- Sujet 3 Je ne vois pas beaucoup de relations entre les cours et le stage. C'est vraiment différent. Il y a des cours comme animation du groupe scolaire que j'ai eu en première session, j'ai trouvé ça super intéressant. Le professeur nous parlait beaucoup de comment réagir face à telle situation, quoi faire. [...] Ce cours-là, je trouvais vraiment qu'il avait un lien direct avec les stages mais il y a d'autres cours, vraiment.
- Sujet 4 On dirait que c'est moitié-moitié, il y en a qui servent et il y en a d'autres...
- Sujet 5 Quand même, au niveau des cours qu'on suit, les stages sont essentiels. Je trouve que les cours, tout ce qu'on apprend en théorie, on peut, si on veut, le mettre en pratique dans nos stages. [...] Je trouve que les deux en-

- semble, c'est très important d'être capable de les vivre en même temps.
- Sujet 11 On voit pas tout le temps le rapport, mais tu sais, c'est normal, il faut qu'on ait de la théorie un moment donné pis, mais plus ça va, plus qu'on peut faire des liens, je pense.
- Sujet 14 Souvent les cours, c'est pas concret, on voit pas le lien souvent qu'on a à faire avec nos stages.
- Sujet 17 On devrait juste faire le stage puis oublier les cours. C'est ça, ben je trouve que justement, c'est en enseignant un peu qu'on apprend le plus, pour moi.
- Sujet 21 Sur une dizaine de cours que j'ai commencés à temps partiel avant, il y en a peut-être trois ou quatre que j'ai vraiment appris quelque chose. Il y a beaucoup de cours que je fais aucun lien avec mon stage. Ce que je sais présentement de mon métier, je l'ai appris en stage.

Dans l'ensemble, nous remarquons que, pour satisfaites qu'elles soient de leur stage, les étudiantes émettent des réserves quant aux liens possibles entre les cours et la formation pratique. Très peu de personnes (3) mettent en doute, de façon catégorique, la pertinence des cours mais nombreuses sont celles (12) qui déclarent avoir de la difficulté à voir la relation entre les cours et le stage. Pour ces étudiantes, certains cours parviennent à rester étroitement liés à la pratique vécue en classe mais pas tous. Les sept autres étudiantes considèrent les deux volets de leur formation (pratique et théorie) comme complémentaires.

### *Implications*

L'étude que nous venons d'exposer met en valeur ce que les étudiantes de première année de formation des maîtres pensaient de leur stage en milieu scolaire 1991-1992. Cette analyse fait ressortir le fait que l'opinion des étudiantes est positive à l'égard du stage. Elles sont, de façon générale très satisfaites d'avoir accès à leur milieu de



travail réel dès le début de la formation. Dans l'ensemble l'expérience acquise en classe est très appréciée. Les mots utilisés par les étudiantes pour qualifier leur stage sont : « stimulant, super, motivant, indispensable, etc. ».

Quelques étudiantes émettent des critiques mais celles-ci sont faites plus dans un but constructif que dans le but de remettre le stage en question. En effet, une étudiante mentionne que son stage ne s'est pas bien passé à cause du fait qu'elle n'avait aucune affinité avec son maître-guide et qu'un manque de confiance réciproque a perturbé le bon déroulement de son stage. Cette étudiante aurait donc souhaité pouvoir choisir le maître-guide avec qui elle allait travailler. Il est d'ailleurs à noter que cette analyse met en relief le rôle prépondérant joué par la maître-guide dans la formation pratique des futures enseignantes. La maître-guide est celle qui guide, dirige, donne des feedback et donne à la stagiaire sa confiance en elle. La direction des stages estime cette proposition irréaliste, d'une part en raison du petit nombre d'enseignantes disposées à jouer ce rôle de maîtres-guides, d'autre part en raison des options préférentielles par ancienneté et des problèmes que soulèvent les mutations d'une école à l'autre.

L'autre critique que nous pourrions retenir porte sur le fait que le stage se déroule à raison d'une journée hebdomadaire. Certaines personnes font remarquer qu'il est difficile de faire des activités suivies avec les élèves faute de temps dans une même journée. Les stagiaires doivent tenir compte du programme que leur maître-guide s'est fixé. A cela, on peut rétorquer que cet inconvénient est compensé par les avantages du système d'alternance. Un stage intensif plus long est d'ailleurs organisé en dernière année de formation.

Il est un aspect de la formation des maîtres sur lequel un bon nombre d'étudiantes émettent des réserves. Il s'agit du lien entre la formation théorique et la formation pratique. Rares sont celles qui considèrent le rapport cours/stage adéquat. La majorité des étudiantes souhaiterait que la formation soit axée encore plus sur la pratique.

Sujet 1            Peut-être au niveau de la formation du bac. et en rapport avec le stage, je mettrais encore plus d'importance

sur le stage : moins de travaux à l'école et plus de bagage dans le stage. [...] Avoir plus de journées de stage. Au début, c'est assez, il ne faut quand même pas traumatiser mais comme là, il me semble que je serais prête à y aller deux fois par semaine. Moi je couperais ça moitié-moitié, moitié stage et moitié cours.

Sujet 2      Moi, je reviens toujours sur la pratique, mettre plus de pratique dans les cours... mettre plus de stages, si l'université était capable d'en mettre plus. [...] Dès la première année, tout de suite en partant... c'est là qu'on apprend le plus. [...] Pis, qu'elles donnent le plus de choses concrètes possibles, les profs... Lâcher un petit peu la théorie. Je sais que des fois elle est nécessaire, mais qu'elles donnent des exemples pratiques, qu'elles donnent des idées d'activités, puisque nous on l'exerce en classe le plus souvent possible.

Ces extraits mettent bien en valeur le souhait des étudiantes de voir la formation des maîtres axée vers la pratique. A la suite des entretiens menés en 1991, le professeur a tenté d'intégrer dans son cours des éléments favorisant la transition Institut universitaire-École, afin d'être plus directement en accord avec les besoins de chaque stagiaire.

Nous allons voir à travers l'exemple du cours *Didactique de l'oral* que, pour motivées que soient les étudiantes par l'acquisition d'un savoir faire, elles n'en réclament pas moins un support théorique de la part du professeur en plus des éléments théoriques déjà intégrés par les étudiantes elles-mêmes.

## **Acte II : « Vous voulez de la pratique, en voilà »**

Avant d'examiner les perceptions des étudiantes qui ont commencé leur formation à l'automne 1992, nous présentons le fonctionnement du cours de didactique de l'oral tel qu'il a été organisé et conçu par le second auteur du présent article pour rapprocher l'Université de l'univers du stage. Ce cours fait partie d'un projet

d'innovation qui a commencé depuis deux ans et qui a été subventionné par divers fonds de recherche.

Le cours de 1991 comportait, comme objectifs généraux, l'acquisition d'un savoir, celle d'un savoir-faire et enfin celle d'un savoir-être en matière d'enseignement de l'oral au primaire. Le travail de session avait été aménagé pour permettre aux étudiantes de mener une recherche auprès d'enseignantes sur leurs stratégies à l'oral, de créer un enregistrement vidéo d'une séquence sur la pédagogie de l'oral. Cependant, le contenu notionnel du cours incombait entièrement au professeur ce qui a fait dire aux étudiantes, comme nous venons de le voir, qu'il n'y avait pas toujours adéquation entre les notions abordées en cours et la réalité vécue en classe avec les élèves. Le professeur, tenant compte des critiques et suggestions émises par les étudiantes, a remanié le contenu et l'organisation du cours de 1992 « en le centrant sur les habiletés procédurales » (Tochon, 1993a). Voici la présentation du cours telle que le professeur l'a résumée dans le syllabus adressé aux étudiantes :

1. *L'organisation de la classe sera gérée par les étudiantes et étudiants selon un système de fonctionnement permettant de créer une ambiance créative originale. En d'autres mots, c'est vous qui allez créer l'ambiance de classe.*
2. *Vous aurez une liste de thèmes et de sujets à traiter ; ajoutez à cette liste les thèmes et sujets qui vous préoccupent, concernant la classe d'oral au préscolaire et au primaire.*
3. *Vous aurez l'occasion de parler et d'écouter.*
4. *Vous pourrez concevoir des **projets** individuels et/ou des projets de groupe.*
5. *Les responsabilités de la classe seront réparties entre vous (gestion, traitement d'un thème, anecdotes, matériel, présentations, évaluations).*
6. *Les approches seront diversifiées.*
7. *Des évaluations formatives seront organisées : vous pourrez présenter vos travaux au professeur avant l'échéance de reddition. Des évaluations par des pairs seront organisées systématiquement ainsi que des autoévaluations.*

Cette conception du cours n'est pas sans rappeler la conception qui tend à valoriser la pédagogie du projet. Tochon (1990a, 1992) a montré l'intérêt du projet, qui se traduit en termes d'action émergente, par rapport à l'enseignement par objectifs qui traduit des « performances ».

Dans ce contexte, les étudiantes, réparties en groupe de quatre ou cinq étudiantes, deviennent participantes à part entière pour assurer les cinq activités prévues à chaque cours :

- Groupe 1 : -la gestion et l'évaluation des activités ;
- Groupe 2 : -le thème ou sujet traité du jour ;
- Groupe 3 : -la présentation de matériel ou d'une séquence didactique ;
- Groupe 4 : -la présentation d'un enregistrement vidéo commenté ;
- Groupe 5 : -la présentation de cas vécus et d'anecdotes.

Chaque groupe a une fonction bien définie au cours de chaque séance. Le groupe 1 est chargé d'organiser la séance, de l'animer et de veiller à son bon fonctionnement. Il informe le professeur de l'avancement des tâches et lui donne le plan de séance à l'avance. Il a donc un rôle de coordonnateur autour duquel gravitent les activités des quatre autres groupes. Le groupe 2 présente le thème ou le sujet du jour. Une liste de sujets, ayant trait à la didactique de l'oral, est proposée aux étudiantes (par exemple : la conversation, les normes du langage oral, le débat, les fonctions du discours oral, etc). Il est demandé aux étudiantes de faire un travail de recherche documentaire afin de traiter le sujet ou le thème en profondeur. La tâche du groupe 3 consiste également à faire une présentation, mais cette fois il s'agit de faire connaître du matériel et des idées pour concevoir des séquences à l'oral. Le groupe 4, quant à lui, présente et commente un vidéo qui a un rapport avec le sujet ou le thème du jour. Les étudiantes ont le choix d'utiliser un enregistrement déjà existant ou bien d'en créer un. Enfin, le dernier groupe présente des cas vécus, histoires et anecdotes. Cet aspect du cours a pour but de faire connaître des faits et des événements propres à la vie professionnelle, en rapport avec l'oral.

Les étudiantes sont placées dans des conditions qui se rapprochent le plus possible de celles qu'elles vont rencontrer en stage. De plus, elles vont profiter des exposés des autres groupes et des idées qui vont être véhiculées par leurs pairs (Tochon, 1993b).

Cette conception du cours de didactique de l'oral s'inscrit dans le courant qui tend vers la mise sur pied d'un enseignement « stratégique ». Cet enseignement stratégique issu du courant de la recherche cognitive sur l'apprentissage, n'a pas pour finalité l'apprentissage d'une tâche mais vise au développement cognitif et métacognitif de l'apprenant ; non seulement l'élève acquiert-il des connaissances mais il découvre également le mode d'acquisition qui sous-tend l'apprentissage. Cette conception stratégique de l'enseignement a été développée par Tochon (1990 a et b) dans la perspective d'un enseignement du français fondé sur l'intégration des domaines de tâches (l'oral, la lecture, l'écriture et les bases techniques). La formation des maîtres en général et le cours de didactique de l'oral en particulier peuvent être repensés en termes d'enseignement stratégique. C'est ce que le second auteur de l'article a tenté de mettre sur pied dans le cadre d'un projet d'innovation qui a commencé en 1992.

Nous venons de décrire brièvement les fondements, le contenu et le fonctionnement du cours de didactique de l'oral tel qu'il a été dispensé à l'automne 1992 afin d'assurer le développement intégré d'aspects didactiques et pédagogiques en formation initiale. Voici maintenant les perceptions des étudiantes des cours de 1992 à la suite des amendements qui transformaient radicalement la formation en une pratique intégrée au cours universitaire.

*L'entrevue menée auprès des étudiantes de l'automne 1992* comportait un canevas d'entretien qui comptait douze questions qui, cette fois, visaient toutes à amener les étudiantes à s'exprimer sur :

1. ce qu'elles ont retenu du cours de didactique de l'oral,
2. ce qu'elles considèrent comme utile ou inutile dans le cours,
3. les liens qu'elles peuvent faire entre les habiletés qu'elles ont pu développer dans le cadre du cours et leur future profession, ou bien

4. la façon dont elles envisageraient une meilleure adaptation du cours par rapport à leurs besoins.

Les transcriptions des entrevues nous ont amenés à effectuer une codification regroupée sous trois grands thèmes :

- a) les acquis générés par le cours,
- b) l'accent pratique du cours et enfin
- c) la vision du cours repensé par les étudiantes elles-mêmes.

*Thème a – les acquis*

Tout d'abord, il faut mentionner la grande part d'enthousiasme manifestée par les étudiantes à l'égard du cours et de son aspect innovateur. La liste de ce que le cours leur a apporté en témoigne. Le tableau qui suit présente en bref les acquis essentiels énumérés par les étudiantes, par ordre d'importance :

*Tableau 1 - Le cours en didactique de l'oral leur a permis de*

<i>Liste des acquis</i>	<i>Fréquence</i>
Développer sa capacité de communication	12
Apprendre à s'exprimer devant un groupe	10
Apprendre à surmonter sa gêne devant les autres	9
Découvrir les problèmes rencontrés en tant qu'enseignante	7
Acquérir des connaissances sur les différents thèmes	7
Découvrir l'importance d'aborder l'oral en classe	6
Apprendre à travailler en équipe	6
Acquérir de nouvelles idées	6
Développer son sens de la créativité	5
Se préparer pour le stage ou pour l'avenir	5
Découvrir du matériel didactique	4
Apprendre à planifier une séquence d'enseignement	3
Développer son sens de l'organisation	3
Apprendre à faire des recherches	3

Mentionnons également que certaines étudiantes (une ou deux) déclarent avoir découvert des modes d'évaluation, des sources

d'information, des trucs. Elles disent aussi avoir développé leur habileté à réagir devant un groupe et avoir appris à se connaître elles-mêmes. Ces perceptions sont confortées par les résultats du cours et la qualité de l'investissement des étudiantes.

Il est à remarquer que la plupart des apprentissages que les étudiantes déclarent avoir faits dans le cadre du cours touchent l'acquisition d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Cette appréciation explique leur avis favorable lorsqu'elles abordent la question de l'adéquation entre le cours et ce qu'elles vivent en stage. Pour plusieurs étudiantes, le réinvestissement des acquis du cours est immédiat grâce au fait que ce dernier leur a apporté d'une part des éléments concrets liés à la situation d'enseignante et d'autre part la possibilité de développer des habiletés pratiques. Ces constatations sont intéressantes dans la mesure où l'intention du professeur a émergé des commentaires des étudiantes de l'année précédente.

*Extraits significatifs*

- |         |  |
|---------|--|
| Sujet 1 | Ça m'a donné beaucoup d'idées. Comme là, si quelqu'un m'avait demandé de préparer un oral, là j'ai plus d'idées. J'ai des thèmes, j'ai des idées. J'ai du matériel didactique que je peux utiliser pour faire des oraux.   |
| Sujet 2 | Ça m'a donné beaucoup en travaillant en équipe, souvent. La préparation m'a donné des techniques de travail. C'était tout le temps des choses qui nous servaient, c'était concret. Très utile. Aussi, c'était le seul cours où j'ai fait des exposés oraux.<br>J'ai trouvé ça intéressant de préparer des choses comme ça, parce que ça nous aide dans nos classes de stage à préparer des activités pour les enfants. |
| Sujet 3 | C'était pas juste de l'oral, c'est ça qui était intéressant, t'apprenais toutes sortes de choses.  |
| Sujet 4 | La capacité de s'exprimer, la communication, la capacité de faire passer ses idées aux autres, l'attention et l'écoute. J'ai appris à être moins gênée, à animer, à être   |

- en avant et à être dynamique ; donner des idées, faire passer ce que j'ai à dire.
- Sujet 5 Ça me donne une certaine approche avec les enfants pour aborder le français oral, pas juste de venir faire leur petit exposé en avant mais plein de façons de venir présenter l'oral sous différentes formes. On a vu plein de jeux pour amener des sujets d'oral et développer la communication orale.
- Sujet 9 Le point que je trouvais très important de mentionner : j'ai trouvé qu'il a bien passé le point qu'il voulait qu'on apprenne à planifier rapidement, que ce soit réaliste pour quand on allait enseigner pour de vrai.
- Sujet 16 Développer la communication orale en classe, je pense que je le referais. C'est différent des autres cours puis, étant donné qu'on est impliqué beaucoup, on apprend davantage qu'assis sur une chaise à écouter les professeurs donner la matière.

En résumé, les acquis réalisés dans le cadre du cours de didactique de l'oral sont nombreux et variés. Il semble même que les connaissances acquises et les apprentissages effectués ont dépassé largement les objectifs spécifiques du cours de didactique de l'oral, comme en témoigne une phrase comme : « C'était pas juste sur l'oral, c'est ça qui était intéressant, t'apprenais toutes sortes de choses » (Sujet 3). Les étudiantes s'entendent pour dire qu'elles ont été placées dans des conditions qui les ont rapprochées le plus possible de la réalité qu'elles rencontrent dans le cadre de leur stage ou qu'elles rencontreront lorsqu'elles seront enseignantes. Le cours est vu généralement comme générateur d'idées concrètes (d'animation, par exemple) et de développement d'habiletés pratiques indispensables à la profession d'enseignante (comme la capacité à s'exprimer devant un groupe). Il faut remarquer également qu'un bon nombre d'étudiantes considèrent le cours comme étant un facteur qui leur a permis de découvrir les réalités inhérentes à la profession d'enseignante. Ces éléments rappellent les propos que les étudiantes de l'année précédente



(1991) tenaient au sujet de leur expérience en stage. Le fait d'être plongées dès le début de la formation dans le cadre réel de leur future profession et de pouvoir en découvrir les différents aspects, était pour elles une source de motivation importante (Legros & Tochon, à paraître). Elles souhaitaient une semblable adéquation pratique pendant le cours. Cet objectif a pu être concrètement réalisé dans la nouvelle structure de cours adaptée en 1992.

Il est cependant un point sur lequel les étudiantes ne semblent pas avoir trouvé satisfaction. Du « trop de théorie » de l'année précédente, au « pas assez de théorie » de 1992, il semble difficile de trouver un juste milieu. Cela nous amène à l'acte III de notre pièce qui correspond au thème b de la recherche.

### **Acte III : « Nous revoulons de la théorie »**

#### *Thème b – l'accent sur la pratique : et la théorie ?*

Dix-huit des vingt-deux étudiantes interrogées ont manifesté le besoin d'avoir un apport théorique plus important. En fait, ce que les étudiantes semblent vouloir dire c'est qu'elles ont l'impression qu'au niveau du contenu, il ne leur reste pas grand chose à l'issue de la session. Satisfaites d'avoir développé un savoir-faire, elles regrettent en partie, d'une certaine manière, le manque relatif de connaissances déclaratives qui semblent apparemment indispensables à leurs yeux pour valider les apprentissages. Ont-elles toutes lu attentivement le livre qui servait de complément au cours pratique ?

#### *Extraits significatifs*

- |         |  |
|---------|--|
| Sujet 1 | On n'a pas eu de théorie dans le fond là-dessus. C'est peut-être plat la théorie, mais c'est utile aussi. C'est la théorie qui a manqué parce qu'on n'a aucune base. |
| Sujet 7 | Avec un peu plus de théorie de la part du professeur, je le referais. J'ai beaucoup aimé cette expérience là parce   |

- que j'ai beaucoup appris avec les autres. Ça fait drôle parce qu'on n'a pas appris un cours théorique.
- Sujet 10 Le fait qu'on n'ait pas eu de matière. J'aime ça avoir du concret, avoir de la matière. Je reste un peu les mains vides. Oui je le referais parce que ça m'a aidé à m'exprimer, mais j'aimerais qu'il y ait de la matière, apprendre quelque chose d'intellectuel aussi.
- Sujet 12 Je trouve que c'est plus important d'avoir un aspect plus théorique et aussi des expériences.
- Sujet 13 Mais j'aurais aimé que le professeur s'implique peut-être plus dans le cours en donnant de la théorie. C'est sûr que si on avait juste eu de la théorie, on aurait trouvé ça monotone. Et c'est sûr qu'on apprend plus en pratiquant.
- Sujet 15 Il a donné des informations, il a donné de la théorie au début du cours ; puis après ça, il s'est vraiment effacé pour nous laisser la place. Il est revenu une fois pour donner de l'information. Peut-être qu'on aurait pu doser les exposés, qu'il en donne un petit peu à chaque début de cours ou à chaque fin de cours, qu'il vienne comme compléter.
- Sujet 21 Dans le premier chapitre de livre, dans la théorie, tu vois les différentes stratégies de l'oral que tu peux employer. C'est vraiment là-dedans que tu avais beaucoup de bagage. J'ai fait pendant toute la session les présentations, on a appris des choses. Mais ce que je trouve qui m'est vraiment utile, bien j'ai pris le temps de m'asseoir puis de regarder, c'est le livre « Oral et intégration des discours ».

Alors que les étudiantes de l'année précédente réclamaient un cours centré sur la pratique et non sur la théorie, il apparaît clairement à travers les extraits que nous venons de présenter que les étudiantes ont de la peine à concevoir un cours avec une base théorique intégrée, à laquelle s'ajoutent des ressources documentaires. Comme, dans ce

cours, les contenus étaient dans l'action, il apparaît que plusieurs étudiantes n'ont pas vraiment réalisé que la théorie n'était autre que leur pratique dite en mots. Même en mettant l'accent sur la pratique, le manque de connexion entre les mots et les gestes subsiste en début de formation. Les contradictions qui apparaissent dans les propos du sujet 7, par exemple, illustrent bien la constatation que nous venons de faire. Cette étudiante dit qu'elle a appris beaucoup, que le cours lui a donné « beaucoup d'idées de comment agir », des idées d'activités, des trucs... etc, mais elle ajoute un peu plus loin dans l'entrevue qu'elle n'a pas vraiment appris grand chose sur l'oral en français tel quel. De telles contradictions sont normales en cours d'entrevue : le sujet exprime ses idées par une succession d'approximations. L'apport théorique magistral, que certaines appellent aussi contenu, semble jouer le rôle de « valeur sûre » ou de « patrimoine » mesurable, quelque chose qui leur reste. Il faut noter que lorsque les étudiantes parlent de théorie, elles s'attendent à ce que celle-ci soit dispensée par le professeur. Il semble y avoir là un élément forgé sur l'habitude qui veut que le savoir vient par une voie hiérarchique.

Malgré les acquis qu'elles reconnaissent avoir accumulés dans le cadre du cours (quelques unes disent même qu'elles ont appris plus que si elles avaient suivi un cours plus « conventionnel »), certaines étudiantes n'hésitent pas à dire qu'à bien y penser « elles restent un peu les mains vides ». Cette constatation est surprenante. D'une part, elle entre en contradiction avec les propos des étudiantes de l'année précédente qui elles, se plaignaient de l'aspect trop théorique du cours ; d'autre part, elle néglige la part importante dispensée au sein du cours même par le travail de recherche, de lecture et de documentation. Seules deux étudiantes déclarent ne pas vouloir que le cours revête un caractère plus magistral et souhaitent qu'il conserve son caractère appliqué.

## CONCLUSION

La formule proposée aux étudiantes a demandé une participation accrue de ces dernières à travers des présentations répétées d'exposés de dramatisations et d'anecdotes d'enseignantes expérimentées rapportées sous forme de scénettes. Le rôle conféré au professeur pendant le cours était délibérément celui de l'observateur ; en revanche, il était actif dans la phase de préparation de chaque cours pour assister les étudiantes dans leur recherche et la mise en scène des savoirs pratiques à développer. L'entrevue à laquelle les étudiantes ont participé à la fin de la session a permis de recueillir leur opinion vis-à-vis du cours mais aussi d'entrevoir à quoi correspond leur conception d'un cours de didactique de l'oral idéal. Le point de vue critique émis par les étudiantes nous a amenés à établir la carte qui suit :

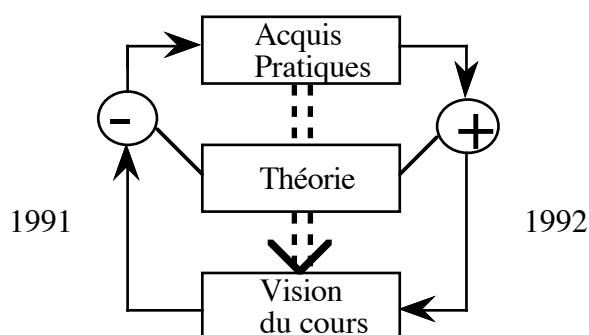


Figure 1

*Conception du cours verbalisée par les étudiantes*

Les étudiantes nous expliquent que le cours devrait reposer sur un dosage équilibré entre la pratique et la théorie pour vraiment correspondre à leurs besoins. Les connaissances procédurales acquises en classe doivent être appuyées ou renforcées par des connaissances déclaratives. Ces dernières semblent jouer un rôle de référence indispen-

sable pour octroyer une certaine valeur à leurs apprentissages. La théorisation dispensée dans le livre mis à disposition, dans les documents, dans les recherches et les conseils d'enseignantes chevronnées et dans les exposés des pairs n'ont toutefois pas suffi à rassurer les étudiantes quant à la rectitude des compétences qu'elles développaient spontanément dans une pratique. Il leur fallait qu'une partie du cours repose explicitement sur des prises de position magistrales ; elles voulaient qu'une part importante de la conceptualisation leur soit transmise sans qu'elles aient à la construire par leurs propres efforts de réflexion. Le cours a donc dû être repensé afin d'intégrer au processus d'apprentissage, fondé sur l'acquisition d'un savoir-faire, la théorie qui permet aux étudiantes de conceptualiser leurs apprentissages.

Ainsi, les premières phases de cette innovation pédagogique ont été très contrastées. L'innovation majeure introduite à l'automne 1992 a été de centrer résolument le cours sur des habiletés pratiques, et d'éviter la théorie décontextualisée qui avait été décriée par les étudiantes de l'année précédente. Il est intéressant de noter qu'il n'est pas rare que les étudiantes dénoncent les excès de théorisation, en Faculté d'éducation. L'innovation introduite à l'automne 1992 en avait ainsi une légitimité en quelque sorte naturelle. Les savoirs relatifs à l'enseignement se devaient d'être contextualisés et mis en pratique. C'est ce qui a été fait.

La troisième phase du projet d'innovation est en cours. Fort des expériences vécues les deux années précédentes, le professeur a réajusté le cours de didactique de l'oral en ayant pour principal souci d'atteindre un niveau d'adéquation entre la théorie et la pratique afin d'assurer une meilleure transition des acquis entre l'Université et l'école<sup>3</sup>.

**Catherine LEGROS**  
Université de Montréal  
**François V. TOCHON**  
Université de Sherbrooke

---

<sup>3</sup> - Ce cours et l'enquête longitudinale à laquelle il a été soumis ont fait l'objet d'enregistrements et de montages vidéo pour la formation des formateurs.

*Remerciements*

*La réalisation des recherches relatives à la publication de cet article a été rendue possible grâce à l'appui du Fonds de Recherche et d'Allocations Internes de l'Université de Sherbrooke, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, du Fonds d'Innovation pédagogique de l'Université de Sherbrooke et enfin du Fonds du Syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke.*

**Abstract :** Teacher education rests upon two basic elements in a dialectical relationship whose apprenticeship is particularly difficult to program. Those basic elements are on one hand the theoretical ground that aims at declarative instruction ; on the other hand the practical development of procedural and contextual knowledge within the most appropriate framework that is the classroom situation. Since 1991, the professors and the leading team responsible for student-teaching at Sherbrooke University attempted to modify the program structures for some, the teaching contents for others, as well as the student-teaching frames, to enhance the theory/practice integration. This article provides indications about ways of enhance this relationship. As well, it describes how student-teachers perceived the changes and innovations that occurred to bring a first-year course in curriculum and instruction closer to field practice.

**Key-words :** Theory/practice, speech instruction, cross-curricular integration, student-teacher, postulant teachers.

## BIBLIOGRAPHIE

- LEGROS, C. et F. V. TOCHON (à paraître). La perception du stage chez les étudiantes de première année du BEPP (Baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire). *Cahiers de la recherche en éducation*.
- TOCHON, F.V. (1990a). *Didactique du français. De la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF (200 pages).
- TOCHON, F.V. (1990b). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 16 (2), 239-254.
- TOCHON, F.V. (1991). *L'enseignement stratégique - Transformation pragmatique dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

INTÉGRATION THÉORIE/PRATIQUE AU SEIN DE LA FGP

- TOCHON, F.V. (1992). Organisation de groupes de didactique de l'oral, cahier des tâches. Syllabus du cours FRP 402, automne 1992. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- TOCHON, F.V. (1993a). *Prototype de cours en didactique de l'oral chez les étudiantes du BEPP* (document interne). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- TOCHON, F.V. (1993b). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOCHON, F. V. et I. DRUC (1992). *Oral et intégration des discours*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.