Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale

Priscilla Boyer, Geneviève Messier, Christian Dumais et Sylvie Viola

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1717>

DOI : 10.4000/ripes.1717

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Priscilla Boyer, Geneviève Messier, Christian Dumais et Sylvie Viola, « Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(3) | 2018, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1717> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale

Priscilla Boyer, Geneviève Messier, Christian Dumais et Sylvie Viola

1. Introduction et problématique

- 1 La compétence à communiquer oralement est au cœur de la profession enseignante (Tardif et Mukamurera, 1999). Peu importe la discipline qu'il enseigne ou l'ordre d'enseignement dans lequel il intervient, l'enseignant est amené à utiliser l'oral constamment : pour communiquer avec ses élèves ou ses collègues, pour poser des questions ou donner des consignes facilitant les apprentissages, pour faire de la gestion de classe, etc. Étant donné la place prépondérante occupée par l'oral au quotidien dans cette profession, l'enseignant a la responsabilité et le devoir de maîtriser et de parfaire cette compétence, notamment afin de se poser comme modèle linguistique auprès de ses élèves (Dumais, 2015). Ce rôle de modèle est particulièrement essentiel en milieu plurilingue ou défavorisé, milieux où les élèves sont parfois peu exposés aux différents registres de langue, dont le registre standard attendu de la part de l'enseignant (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001). La maîtrise de cette compétence lui permet également d'être un modèle culturel, l'oral servant aussi d'« outil et [de]

moteur de vitalité linguistique et culturelle pour différents groupes d'apprenants » (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada) [CMEC], 2013, p. 13).

- 2 L'oral doit être une préoccupation pour ceux qui souhaitent devenir enseignants. Les universités québécoises ont d'ailleurs l'obligation de favoriser le développement de cette compétence à travers les différents programmes de formation à l'enseignement, car il s'agit d'une exigence ministérielle nécessaire à l'obtention d'un brevet d'enseignement (MÉQ, 2001). Pour répondre à cette exigence, certaines universités québécoises ont mis en place des dispositifs de formation spécifiques (cours, ateliers, tests oraux, outils d'évaluation, etc.) pour soutenir l'apprentissage des étudiants au regard de cette compétence (Viola, Messier, Dumais et Meunier, 2015). Or, malgré la présence de dispositifs, nombreux sont les étudiants qui, au terme de leur scolarité, éprouvent encore des difficultés au regard de leur compétence à communiquer oralement (Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005 ; Tremblay et Mottet, 2012).
- 3 Par l'intermédiaire d'une enquête menée auprès de 563 étudiants québécois fréquentant l'Université du Québec à Montréal, dont une dizaine ont été rencontrés lors d'entretiens de groupe semi-dirigés, Viola et al. (2015) ont cherché à identifier les dispositifs de formation qui avaient favorisé le développement de leur compétence à communiquer oralement pendant leurs études, selon les perceptions des étudiants consultés. Malgré l'ensemble des mesures mises de l'avant en contexte universitaire, les étudiants ont rapporté que les stages étaient le lieu privilégié pour développer leur compétence à communiquer oralement. En effet, selon les étudiants qui ont participé aux entretiens, c'est le caractère authentique de la situation de communication qui a été à la source de leur motivation à développer leur compétence à communiquer oralement, plutôt que les activités formelles proposées dans le cadre de leur formation universitaire. Ils accordaient donc plus de valeur à l'activité orale en contexte de stage, ce qui, selon Eccles (2005), est source de motivation. Ces résultats ont interpellé ces chercheurs, car les stages offrent des contextes de communication orale peu supervisés, où les occasions de rétroactions portant spécifiquement sur la compétence à communiquer oralement par un expert sont rarissimes. Lors des entretiens, des étudiants ont d'ailleurs soulevé des réserves quant à la capacité des enseignants associés à les encadrer adéquatement au regard de cette compétence (Viola et al., 2015). De plus, à travers les échanges, certains étudiants ont rapporté avoir vécu des expériences si négatives lors de situations de communication orale antérieures (ex. présentation orale dans un cours au secondaire) qu'ils se sentent anxieux au point de vivre des blocages lors de situations similaires à l'université (ex. incapacité à prendre la parole publiquement devant des pairs). Ces expériences les amènent à douter de leur compétence à communiquer oralement et confortent leur faible croyance en leur capacité.
- 4 Ce sont ces dernières constatations qui nous incitent à nous intéresser au profil motivationnel des étudiants en formation initiale à l'enseignement. En effet, les dispositifs de formation actuels mis en place par les universités ne prennent pas en considération certains facteurs personnels importants dans la réussite universitaire comme la motivation, le sentiment d'autoefficacité, la valeur de la tâche ou la conception statique de l'intelligence qui, pourtant, jouent un rôle médiateur entre les habiletés d'une personne et l'agir compétent (De Clercq, 2017). À notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à mesurer ces caractéristiques au regard de la compétence à communiquer oralement en contexte de formation initiale à

l'enseignement. De nombreuses questions demeurent donc sans réponse : Quelle valeur les étudiants accordent-ils à cette compétence ? Se sentent-ils capables et compétents lorsque vient le temps de communiquer oralement ? Les étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement sont-ils motivés lorsqu'ils ont à communiquer oralement ? Croient-ils qu'il vaille la peine de mettre des efforts lorsque vient le temps de communiquer oralement ? En d'autres mots, sont-ils persuadés qu'il est possible de développer cette compétence ? Ces questions peuvent se résumer ainsi : quel est le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale des maitres à l'égard de la compétence à communiquer oralement et comment ce profil évolue-t-il pendant leur formation ? Le présent article, qui rend compte de la première de quatre années de collecte de données, a pour objectif de décrire le profil motivationnel de ces étudiants au début de leur formation à partir des données obtenues avec la première passation d'un questionnaire que nous avons élaboré aux fins de cette recherche (Boyer, Messier, Dumais et Viola, 2016). Pour atteindre l'objectif de cet article, nous présentons d'abord les théories et concepts pertinents pour comprendre cette recherche. Puis, nous poursuivrons avec la méthodologie employée avant de présenter les résultats.

2. Cadre théorique

- 5 Dans cette partie, nous expliquons d'abord ce que nous entendons par « compétence à communiquer oralement ». Ensuite, le concept de « profil motivationnel » est explicité ainsi que les théories et modèles auxquels nous faisons référence dans le cadre de cette recherche. Nous concluons avec un bref état des connaissances à propos des recherches portant sur le profil motivationnel en langue d'étudiants en contexte universitaire.

2.1. La compétence à communiquer oralement

- 6 Les étudiants québécois qui étudient pour devenir des enseignants (au primaire, au secondaire ou en adaptation scolaire) suivent une formation professionnelle universitaire s'inscrivant dans une approche curriculaire par compétences (Bourdoncle et Lessard, 2003 ; MÉQ, 2001). Une série de 12 compétences professionnelles encadrent cette formation. L'une d'entre elles concerne les compétences langagières que doit posséder un enseignant en exercice : « 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 » (MÉQ, 2001, p. 69). Aborder la question de l'oral en formation initiale ne peut se faire que si on le considère comme une compétence, car l'oral fait partie des objets de développement et d'évaluation sur lesquels repose la certification.
- 7 Bien qu'il existe plusieurs définitions de « compétence », nous retenons l'acception que propose Tardif (2006), car elle rend compte à la fois de la complexité des situations dans lesquelles est mise en œuvre une compétence, de son efficacité dans ces situations et de la variété des ressources possibles et de leurs combinaisons. Ainsi, dans le cadre de l'étude que nous menons, l'oral est considéré comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes ou externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Considérer l'oral comme une compétence implique aussi une position quant au choix du terme pour le désigner. Lors de nos lectures sur la question, nous avons

remarqué que les termes « compétence orale » et « compétence à l'oral » étaient employés pour désigner l'oral comme compétence. Or, aucun de ces syntagmes n'est construit avec un verbe évoquant l'action de communiquer oralement, ce qui est généralement présent dans la formulation d'un énoncé de compétence (Tardif, 2006). C'est pourquoi nous privilégions l'expression « compétence à communiquer oralement », laquelle précise le savoir-agir.

- 8 Pour être un orateur compétent, le futur enseignant doit apprendre à mobiliser un ensemble de ressources dans une variété de contextes propres à la profession enseignante ou à sa formation. À l'oral, ces ressources correspondent aux objets que doit maîtriser un futur enseignant pour être considéré compétent en contexte de production orale. Les travaux menés par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) ont conduit au développement d'une grille d'évaluation composée d'un ensemble d'objets qui peuvent être mobilisés par des futurs enseignants pour témoigner de leur compétence à communiquer oralement. Ces objets, au nombre de 23, sont répartis en trois composantes : 1) la composante linguistique, qui regroupe des objets de l'oral que l'on peut associer à la phonétique, à la phonologie et au paraverbal (par exemple, le débit, l'articulation ou la portée de la voix), à la morphosyntaxe et à la lexicologie ; 2) la composante discursive, qui comporte des objets qui touchent le contenu et la progression des énoncés produits lors de prises de parole (par exemple, l'organisation du discours et la présence ou non d'un fil conducteur) ; et 3) la composante communicative qui est composée d'objets qui sont liés à la situation de communication (comme les interactions ou le choix d'un registre de langue) et au non-verbal. Ces objets, bien que la liste proposée ne soit pas exhaustive et qu'un travail de conceptualisation à cet égard soit nécessaire (Dumais, 2014), s'avèrent un point de départ pour décrire ce qui compose la compétence à communiquer oralement d'un futur enseignant.
- 9 Être compétent à communiquer oralement, c'est aussi être en mesure de mobiliser des objets en fonction d'un genre particulier et d'un contexte réel de production. Par genre, nous entendons « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [ou] d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 3). Dans le contexte de sa formation, les genres oraux qui sont sollicités sont souvent ceux qui permettent à l'étudiant de témoigner de ses apprentissages, par exemple l'exposé oral, la microleçon ou l'entrevue (Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine, 2016). D'autres genres oraux peuvent être mis en œuvre par l'étudiant lorsqu'il se trouve en véritable situation professionnelle (en stage par exemple), comme la lecture à d'autres, la discussion ou l'enseignement d'une notion (adapté de CMEC, 2013). Témoigner de sa compétence à communiquer oralement demande aussi à l'étudiant en formation de tenir compte des destinataires à qui il s'adresse. Ainsi, prendre la parole devant des élèves, des collègues universitaires, la direction d'un établissement d'enseignement ou des parents sollicite des ressources différentes que le futur enseignant doit réussir à mobiliser avec efficience.
- 10 En somme, le futur enseignant doit donc maîtriser divers objets de l'oral qu'il mettra en œuvre dans des genres oraux et qu'il ajustera en fonction du destinataire auquel il s'adresse et des autres paramètres de la situation de communication. C'est l'ensemble

de ces composantes réunies qui fonde ce en quoi consiste la compétence à communiquer oralement dans un contexte de formation initiale à l'enseignement.

2.2. Le profil motivationnel

- 11 Selon Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005), le profil motivationnel recouvre un ensemble de caractéristiques motivationnelles que possède une personne et qui la pousse à effectuer une tâche. Ces caractéristiques motivationnelles, variables selon les études, semblent jouer un rôle déterminant dans le choix des études postsecondaire, dans le maintien dans les études et dans la réussite des étudiants. Notre recension des écrits portant sur le profil motivationnel en contexte universitaire a permis de confirmer la pertinence de tenir compte de ce profil pour la formation initiale des maîtres. Ainsi, Shaw, Dvorak et Bates (2007) ont mené une étude auprès de 52 étudiants en formation initiale à l'enseignement dans une université du Midwest des États-Unis. Cette étude témoigne de l'influence de la formation sur le développement du sentiment d'autoefficacité des étudiants. De son côté, Phelps (2010) a questionné 22 étudiants, futurs enseignants inscrits dans un cours de mathématique, afin de connaître les facteurs qui influencent leur sentiment d'autoefficacité vis-à-vis cette discipline. Au terme de sa recherche, il conclut notamment que les formateurs universitaires peuvent contribuer au développement d'un profil motivationnel positif chez leurs apprenants. Pour leur part, Bostock et Boon (2012) constatent, lors de leur recherche en littérature anglaise menée auprès de 180 futurs enseignants d'Australie, que leur sentiment d'autoefficacité s'avère nettement plus élevé que leur compétence avérée dans ce domaine, ce qui donne à penser aux chercheurs que d'autres sources que la formation elle-même contribuent à ce fort sentiment d'efficacité. Enfin, dans sa recherche qui avait pour but d'évaluer un programme de formation auprès de 124 participants en comparant un groupe contrôle à un groupe expérimental, Romano (1996) a démontré que les participants du groupe expérimental ont amélioré leur sentiment d'autoefficacité de façon significative par rapport à l'autre groupe. De plus, ces résultats se sont maintenus cinq mois après le programme. Il en conclut que le sentiment d'autoefficacité des étudiants constitue un bon indicateur de l'efficacité du programme de formation suivi.
- 12 La motivation est au cœur du profil motivationnel de ces différentes recherches et constitue l'un des construits psychologiques les plus complexes qui soit, pour lequel il existe au moins une centaine de conceptions théoriques. Pour les besoins de notre étude, nous avons retenu le modèle sociocognitif de la motivation de Bandura (2007). Nous avons également retenu certains des facteurs les plus significatifs ayant une influence sur la motivation dans les écrits scientifiques, soit la valeur de la tâche (Eccles, 2005), le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007) et la conception statique de l'intelligence, issue du modèle de motivation d'accomplissement de Dweck (1986). Ces quatre concepts, au cœur de ce projet, seront brièvement décrits dans la suite de cet article.

2.2.1. La motivation

- 13 La motivation est un concept général qui englobe des mécanismes de régulation et pour lequel on peut déterminer une impulsion et une direction (Bandura, 2007). La personne choisit (ou non) d'agir et son action est ainsi orientée vers un but. Dans le cadre de cette

étude, nous avons pris principalement appui sur la théorie sociocognitive de Bandura pour définir la motivation. Selon cette théorie, il existe trois types de motivation, biologique, sociale et cognitive, qui toutes reposent avec plus ou moins d'intensité sur la capacité cognitive de la personne à anticiper. Pour Bandura (1993), c'est l'anticipation qui est à la source de l'action par le biais de mécanismes de régulation, ce qui suppose donc que la motivation est avant tout régulée cognitivement pour ce dernier. De nombreux mécanismes interviennent dans cette régulation, mais l'un des plus importants demeure le sentiment d'autoefficacité.

2.2.2. Le sentiment d'autoefficacité

- 14 Avant de se mettre en action, une personne pourrait aussi se poser la question suivante : suis-je capable de faire cette tâche ? Cette question fait référence au sentiment d'autoefficacité qui joue un rôle central dans la régulation de la motivation dans la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 2007). Il s'agit de la croyance en ses capacités à accomplir avec efficacité une tâche et à produire les résultats souhaités. Ainsi, un étudiant ayant un faible sentiment d'autoefficacité à l'égard de sa compétence à communiquer oralement est à risque de vivre des expériences professionnelles difficiles. Ses croyances négatives sur soi peuvent nuire à son engagement dans des tâches d'apprentissage et à sa persévérance face à des obstacles. Elles peuvent susciter des comportements d'évitement chez l'étudiant qui cherche alors à limiter ses prises de parole publiques. Les choix ainsi faits ont pour conséquence de limiter les apprentissages et de conforter les croyances négatives d'autoefficacité. En effet, selon la méta-analyse de Multon, Brown et Lent (1991) à propos des effets du sentiment d'autoefficacité sur la performance scolaire, ces derniers ont conclu qu'entre 14 % et 32 % de la variance de la performance pouvaient s'expliquer par le sentiment d'autoefficacité.

2.2.3. La valeur de la tâche

- 15 Pour qu'une personne s'engage dans une tâche avec intensité et qu'elle persiste malgré les obstacles, elle doit avoir répondu à certaines questions (Wigfield et Eccles, 2000) : Est-ce que je veux faire la tâche ? Est-ce que je suis capable de faire la tâche ? Si la deuxième question s'apparente au sentiment d'autoefficacité, la première question relève plutôt du construit « valeur de la tâche » qu'Eccles et Wigfield (2002) évaluent par l'entremise de quatre indices. Le premier indice est l'intérêt intrinsèque envers l'activité, soit le plaisir, mais aussi la satisfaction éprouvée dans la réalisation de la tâche. Ainsi, devant les tâches de formation que l'étudiant doit réaliser, l'absence de plaisir ou le déplaisir peut l'amener à se désengager, ce qui a une incidence sur son apprentissage. Le deuxième indice est l'utilité perçue de la tâche pour des projets futurs. Cet indice est particulièrement intéressant au regard de la formation des étudiants : quelles sont les tâches qui sont perçues comme particulièrement utiles pour eux et quelles sont celles qui ne le sont pas ? Il y a fort à parier que l'engagement de l'étudiant sera plus faible pour ces dernières. Le troisième indice est l'importance de la tâche par rapport à l'image de soi, son adéquation envers ce qui constitue la personnalité de l'individu. Enfin, le quatrième indice est le rapport coût/bénéfice, c'est-à-dire la prise en compte des avantages par rapport aux désavantages encourus à s'engager dans la tâche. Selon ce modèle, plus l'étudiant attribuera de la valeur à la

compétence à communiquer oralement, plus il y investira temps et effort, et plus son rendement en sera amélioré (Eccles, 1983, 2005 ; Eccles et Wigfield, 2002).

2.2.4. La conception statique de l'intelligence

- 16 Dans son modèle de motivation d'accomplissement, Dweck (1986) accorde une place plutôt secondaire aux composantes motivationnelles qui dicteraient la conduite, comme le sentiment d'autoefficacité. À ses yeux, ce sont prioritairement les buts d'apprentissage que se fixe la personne qui sont les principaux déterminants de l'action. Ces derniers agissent comme médiateur pour la variable « conception statique de l'intelligence ». Un étudiant qui partagerait cette conception croirait que l'intelligence est fixe et non contrôlable. À l'inverse, un étudiant qui ne partagerait pas cette conception aurait tendance à croire que l'intelligence est dynamique et peut s'améliorer grâce aux efforts fournis.
- 17 Dans des écrits plus récents, Dweck, Chiu et Hong (1995) posent l'hypothèse d'une relation directe entre la conception statique de l'intelligence et le comportement. Si plusieurs études confirment les relations établies entre les variables du modèle de Dweck (Issaieva, 2013), d'autres présentent des résultats moins consistants (Dupeyrat et Mariné, 2004 ; Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004). Pour Vezeau et al. (2004), l'une des raisons expliquant ces résultats inconsistants réside dans une représentation générale de l'intelligence qui ne tient pas compte de ses différentes composantes (compréhension, mémorisation, etc.), mais aussi dans la variabilité des mesures utilisées. Pour les fins de l'actuelle recherche, nous avons choisi de ne présenter que des énoncés ayant trait à la conception statique de l'intelligence et nous les avons contextualisés de façon à rendre compte essentiellement de la compétence à communiquer oralement.

2.2.5. En conclusion

- 18 Quelques recherches se sont intéressées au profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement, mais peu l'ont fait spécifiquement pour les compétences langagières et aucune, à notre connaissance, pour la compétence à communiquer oralement. Cela peut surprendre, considérant la place fondamentale de cette compétence dans le métier d'enseignant et contribue à la pertinence de ce projet. La section suivante présente la méthodologie à l'origine de cette recherche, dont l'objectif général est de décrire ce profil motivationnel en analysant quatre variables, soit la motivation, le sentiment d'autoefficacité, la valeur de la tâche et la conception statique de l'intelligence.

3. Méthodologie

- 19 Cette étude, de type mixte¹, a comme population cible les étudiants des programmes de baccalauréat en enseignement de deux universités québécoises, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), qui ont commencé leur formation initiale à l'automne 2016. Nous prévoyons une collecte de données sur quatre ans par l'intermédiaire d'un questionnaire qui sera administré à quatre moments pendant leur formation (une fois par année de formation) et d'entreviens semi-dirigés auprès d'étudiants volontaires (à trois reprises pendant la

formation : au début, au milieu et à la fin de la formation). Dans le cadre de cet article, seules les données issues de la première passation du questionnaire seront analysées.

3.1. Participants

- 20 À sa première collecte de données en janvier 2017, la recherche a porté sur 600 étudiants inscrits à un cours de première année d'un des baccalauréats en enseignement de l'UQTR (n=162) et de l'UQAM (n=438). De ce nombre, nous retrouvons davantage de femmes (n=482) que d'hommes (n=116)², ce qui correspond aux statistiques habituelles dans ces programmes, où il y a surreprésentation de femmes. Nous avons regroupé les étudiants selon trois programmes d'enseignement, soit l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (n=249), l'enseignement secondaire (n=210) et l'enseignement en adaptation scolaire (n=141).
- 21 La plupart des étudiants sont d'origine canadienne (93,2 %), mais quelques-uns proviennent de l'Algérie (1,8 %), la France (1,7 %), de la Chine (1,2 %) ou d'ailleurs dans le monde (2,1 %). Ils parlent en très grande majorité le français à la maison (93,2 %), parfois l'arabe (2,5 %). L'âge moyen est de 22,6 ans, le plus jeune ayant 18 ans et le plus âgé, 48 ans. La médiane de 21 ans trahit toutefois une population somme toute assez jeune.
- 22 Au début de la session d'hiver 2017, la quasi-totalité des étudiants de l'UQAM n'avait pas encore fait leur premier stage. Ce n'était pas le cas de plusieurs des étudiants de l'UQTR, qui avaient vécu cette expérience à l'automne précédent. En tout, ce sont 79,1 % des étudiants qui n'ont pas fait leur premier stage et 20,9 % qui l'ont réussi. Ces données confirment que les étudiants participant à l'étude en sont à leurs premiers mois dans leur formation.

3.2. Instrumentation

- 23 Lors de cette première collecte de données, l'équipe de chercheurs a utilisé le questionnaire de Boyer *et al.* (2016) (voir annexe 1), qui a fait l'objet d'une validation de contenu, d'une validation de structure interne (coefficient de Cronbach) et d'une validation de *construct* (analyse confirmatoire en composantes principales) auprès de 403 sujets au printemps 2016. Ce questionnaire, inspiré de questionnaires francophones existants dont celui de Boyer et Bouffard (2013) et de Goulet (2004), comprend 32 items à réponse catégorielle de type Likert à 6 niveaux ne présentant aucun choix neutre, afin d'éviter le biais de tendance centrale. En cohérence avec la spécificité du sentiment d'autoefficacité, les items ont été contextualisés dans une variété de situations de communication qui tiennent compte notamment d'un genre oral (exposé oral, discussion, etc.) ou de l'interlocuteur. De plus, ils portent sur des objets de l'oral connus des étudiants (les pauses, les accords, le registre de langue, etc.), qui s'inscrivent dans les trois composantes de la grille de Préfontaine *et al.* (1998).
- 24 Les items recouvrent quatre dimensions du profil motivationnel de l'étudiant, soit le sentiment d'autoefficacité en communication orale (14 items), la motivation dans ce domaine (7 items), la valeur de la tâche (6 items) et la conception statique de l'intelligence (5 items). La validité de structure interne traduite par les coefficients alpha de Cronbach était satisfaisante lors de la validation et elle s'est confirmée dans la

présente étude (tableau 1). La stabilité des coefficients parle en faveur d'une bonne fidélité de l'outil.

Tableau 1 : Validité de structure interne, validation et étude principale

Dimension	Nb d'items	Alpha validation	Alpha étude principale
Motivation	7	,84	,84
Valeur de la tâche	6	,75	,77
Sentiment d'autoefficacité	14	,89	,87
Conception statique de l'intelligence	5	,65	,65

3.3. Déroulement de la collecte de données

- 25 La collecte de données s'est déroulée au début de la session d'hiver 2017 dans les deux universités participantes. L'équipe de recherche a identifié, à l'aide des comités de programme des baccalauréats concernés, les cours suivis majoritairement par les étudiants qui ont commencé leur formation à l'automne 2016. Comme les chercheurs associés à la recherche interviennent dans différents programmes en formation initiale à l'enseignement dans leur université respective, l'explication du projet et la première passation ont été effectuées par des auxiliaires de recherche. Lors de ce contact initial, tous les étudiants ont reçu une lettre d'information et une explication orale du projet. Les étudiants intéressés à participer au projet ont signé un formulaire de consentement et ont ensuite rempli le questionnaire.

4. Résultats

- 26 Dans la présente section, nous analyserons d'abord les scores moyens obtenus aux quatre variables, en tenant compte de l'appartenance à un sexe, à une université et à un programme des participants à l'aide d'analyses univariées (ANOVA). Enfin, nous verrons en quoi ces variables sont corrélées les unes aux autres et permettent de décrire le profil motivationnel des étudiants à l'égard de leur compétence à communiquer oralement à leur première année de formation.

4.1. La motivation

- 27 La première variable est celle de la motivation. En moyenne, les étudiants affichent un score de 4,35 sur 6 (écart type de 0,9), le plus faible ayant 1,57 et le plus fort ayant 6. Ces résultats montrent que la motivation à l'égard de la prise de parole professionnelle des étudiants est un peu plus faible que pour les autres variables, comme nous le verrons, mais généralement positive. Elle présente également un écart-type assez important, ce qui signifie que les étudiants sont mieux distribués autour de la moyenne. Pour certains d'entre eux cependant, la motivation n'est pas au rendez-vous. 6,7 % des étudiants

rapportent une motivation faible ou très faible à l'égard d'activités de communication orale, alors que près du quart (24,5 %) rapportent une motivation légèrement positive seulement (score entre 3 et 4).

- 28 En ce qui concerne les différences de motivation entre les femmes et les hommes, l'analyse des données par ANOVA montre que les femmes présentent une moyenne plus faible (4,28) que les hommes (4,6), cette différence étant significative [$F(1,596)$, 16,3, $p < 0,001$], avec un petit effet de taille. Aucune différence n'a été relevée entre les étudiants de l'UQTR et ceux de l'UQAM [$F(1,598)$, 0,2, n.s.]. Enfin, nous relevons des différences chez les moyennes des participants en fonction du programme dans lequel ils sont inscrits [$F(2,597)$, 19,34, $p < 0,001$], les étudiants du primaire ayant une moyenne de 4,17, ceux d'adaptation scolaire 4,23 et ceux du secondaire 4,66. Une comparaison de Tukey montre que, si la différence n'est pas significative entre le primaire et l'adaptation scolaire, elle l'est entre le primaire et le secondaire, avec un petit effet de taille, et entre l'adaptation scolaire et le secondaire, avec un petit effet de taille également.

4.2. Le sentiment d'autoefficacité

- 29 En ce qui concerne la variable du sentiment d'autoefficacité, les étudiants présentent un score moyen de 5,08 sur 6 (écart type de 0,5), le plus bas étant 3,21 et le plus haut de 6. Ici aussi, l'écart-type faible témoigne d'une distribution des valeurs autour de la moyenne. Pour cette variable, seuls 1,8 % des étudiants rapportent un sentiment d'autoefficacité légèrement positif (entre 3 et 4), les autres étant beaucoup plus optimistes quant à leur perception. L'analyse des données par ANOVA montre qu'il n'y a pas de différence significative à l'égard du sentiment d'autoefficacité entre les hommes et les femmes participant à la recherche [$F(1,596)$, 1,88, n.s.], ni entre les participants de l'UQAM et de l'UQTR [$F(1,598)$, 0,01, n.s.] ni pour l'appartenance à un programme d'enseignement [$F(2,597)$, 2,52, n.s.].

4.3. La valeur attribuée à la tâche

- 30 La troisième variable qui nous intéresse est celle de la valeur attribuée à la tâche. Un score allant de 1 à 6 a été dégagé de l'analyse des questionnaires. En moyenne, les étudiants indiquent un score de 5,09 (écart type de 0,66), le score le plus faible étant de 2,17 et le score le plus élevé étant de 6. L'écart-type faible témoigne d'une distribution des valeurs autour de la moyenne, ce qui témoigne d'une perception de la valeur de la compétence très positive pour la majorité des étudiants. Seul un très faible pourcentage d'étudiants (4,7 %) n'accorde qu'une valeur légèrement négative ou légèrement positive à la compétence (score entre 2,17 et 3,9). L'analyse des données par ANOVA ne montre pas de différence entre les hommes et les femmes [$F(1,596)$, 0,84, n.s.], ni de différence entre les étudiants de l'UQAM et ceux de l'UQTR [$F(1,598)$, 0,42, n.s.]. La situation est similaire concernant l'appartenance à un programme, alors que l'analyse n'est pas significative [$F(2,597)$, 1,24, n.s.].

4.4. La conception statique de l'intelligence liée à la compétence à communiquer oralement

- 31 La dernière variable est celle de la conception statique de l'intelligence. En moyenne, les étudiants affichent un score très élevé de 5,4 sur 6 (écart type de 0,57), le plus faible ayant 3,4 et le plus fort 6. Ces résultats montrent que les étudiants rejettent très fortement la perception que l'intelligence liée à la compétence à communiquer oralement soit statique. Nous relevons toutefois que 2,2 % d'entre eux ne rejettent pas cette perception ou ne la rejettent que faiblement. En comparant les moyennes par ANOVA, nous ne relevons aucune différence entre les hommes et les femmes [$F(1,596)$, 1,89, n.s.], ni entre les participants de l'UQAM et ceux de l'UQTR [$F(1,598)$, 0,32, n.s.] ni pour l'appartenance à un programme d'enseignement [$F(2,597)$, 2,57, n.s.].

4.5. L'analyse des corrélations

- 32 L'analyse des indices de corrélation de Pearson (Tableau 2) montre que les variables motivation, valeur de la tâche et sentiment d'autoefficacité sont significativement corrélées entre elles. C'est la motivation qui présente les indices les plus forts, tant avec la valeur attribuée à la tâche ($r = ,050$) qu'avec le sentiment d'autoefficacité ($r = ,040$), ce qui est conforme aux théories de Bandura (2007) et de Eccles (2005). Quant à l'indice de corrélation entre le sentiment d'autoefficacité et la valeur attribuée à la tâche, son intensité est moindre ($r = ,17$). De plus, nous constatons à la lecture de ce tableau qu'une conception statique de l'intelligence liée à la compétence à communiquer oralement ne présente pas de corrélation avec la variable motivation ($r = 0,00$), alors qu'elle présente une faible corrélation avec les variables sentiment d'autoefficacité ($r = 0,08$) et valeur attribuée à la tâche ($r = ,15$).

Tableau 2 : Coefficients de Pearson pour les quatre variables à l'étude

	Motivation	Valeur de la tâche	Sentiment d'autoefficacité	Conception de la compétence
Motivation	1	,5**	,04**	0,00
Valeur de la tâche		1	,17**	,15**
Sentiment d'autoefficacité			1	,08*
Conception de l'intelligence				1

** : La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

5. Discussion et conclusion

- 33 De ces résultats, il ressort que le profil motivationnel des étudiants inscrits en première année dans un baccalauréat de quatre ans en enseignement est très positif. Les

étudiants sondés sont motivés à l'idée de communiquer oralement, accordent une grande valeur aux activités de cette nature et ont de fortes croyances d'autoefficacité. De plus, ils ne croient pas que cette compétence soit déterminée et statique. Ce constat n'est pas surprenant si l'on considère que les croyances d'autoefficacité et la valeur attribuée à une compétence jouent un rôle déterminant dans le choix de carrière des personnes (Bandura, 2007). On pourrait poser l'hypothèse que les étudiants présentant un profil motivationnel affaibli face à la communication orale ont d'ores et déjà fait d'autres choix professionnels. En effet, il est de notoriété publique que le métier d'enseignant suppose une prise de parole devant une classe. L'étudiant qui manifeste une faible perception de soi dans ce domaine a de fortes chances de n'avoir jamais envisagé la possibilité d'y faire carrière (Betz et Hackett, 2006).

- 34 Bien que les étudiants qui amorcent leur formation en enseignement soient bien au fait des prises de parole qu'ils devront faire en classe, nous posons l'hypothèse que la perception de ce qu'est la compétence à communiquer oralement en contexte d'enseignement n'est pas encore très précise pour eux : elle se fonde essentiellement sur leurs expériences passées à titre d'élèves, parfois sur certaines expériences professionnelles notamment en animation. Or, il est difficile de poser un jugement éclairé sur son efficacité lorsque les aptitudes nécessaires pour accomplir une tâche avec succès sont mal connues et mal évaluées (Bandura, 2007). Communiquer à l'oral en contexte d'enseignement, c'est bien davantage qu'animer un groupe de jeunes ou que faire un exposé oral devant une classe, comme ils l'ont fait pendant une bonne partie de leur parcours scolaire (Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2013). Cette méconnaissance des composantes de la compétence pourrait expliquer que le profil motivationnel des étudiants soit si élevé au début de leur formation, en particulier leurs croyances d'autoefficacité, alors qu'ils ont encore beaucoup à apprendre à ce propos.
- 35 Si l'on en croit la recherche (Dupont, De Clercq et Galand, 2015), ce profil fortement positif des étudiants en début de formation constitue un facteur de protection face aux obstacles qu'ils rencontreront tout au long de celle-ci, en particulier lorsque la compétence à communiquer oralement sera sollicitée, ce qui survient somme toute assez fréquemment, que ce soit de façon explicite (ex. un exposé oral) ou implicite (ex. en stage). Ce profil très positif est par ailleurs partagé par les étudiants des deux universités, alors qu'aucune différence significative n'est relevée entre eux pour l'ensemble des variables à l'étude. Compte tenu des différences d'enseignement et d'évaluation de cette compétence à venir entre les deux universités, il sera très intéressant de surveiller cet aspect lors des années subséquentes afin de mieux comprendre comment les différents dispositifs de formation peuvent affecter ces variables.
- 36 Le questionnaire proposé aux étudiants comprenait des énoncés (inspirés de Dweck et Henderson, 1989) qui mesuraient la croyance des étudiants à l'égard de l'intelligence statique liée à la compétence à communiquer oralement, en somme une compétence à communiquer oralement qui ne pourrait pas être développée, une sorte de don. S'il n'est pas surprenant de constater que la très grande majorité des étudiants ne partageaient pas cette vision statique, il est plutôt surprenant d'observer que les croyances à cet égard ne sont pas du tout corrélées à la motivation et faiblement au sentiment d'efficacité et à la valeur de la tâche. Il n'y aurait donc pas de lien entre les croyances sur soi et une conception statique de l'intelligence liée à la compétence à communiquer oralement dans le cadre de cette recherche, ce qui concorde avec des

observations mitigées faites par Vezeau *et al.* (2004) à propos de l'effet de cette variable sur l'engagement. Il sera intéressant d'observer l'évolution de ces relations dans le temps, afin de juger s'il y a lieu de conserver ce concept dans la description du profil motivationnel des étudiants.

- 37 En somme, observer l'évolution de ce profil motivationnel dans le temps sera intéressant. En principe, plus les étudiants progressent dans leur formation, plus ils sont en mesure d'évaluer avec justesse leur efficacité dans la tâche (Bandura, 2007). On pourrait même croire qu'en devenant de plus en plus compétents, ils augmentent positivement leurs croyances sur soi. Toutefois, gardons-nous de faire une telle généralisation. Bostock et Boon (2012) relèvent que les années de formation à l'enseignement ne sont pas toujours en lien avec une augmentation du sentiment d'autoefficacité. En fait, nous croyons plutôt que la formation, qui leur offrira de multiples occasions de moduler leurs croyances sur soi, pourrait venir ajuster ces dernières à la baisse. Quant à la motivation, qui est très forte chez certains étudiants, mais très faible chez d'autres, il sera intéressant d'observer comment elle évolue dans le temps par rapport aux deux autres variables motivationnelles, le sentiment d'autoefficacité et la valeur de la tâche, ce qui permettra de confirmer ou d'infirmer les modèles sous-jacents à cette étude, soit celui de Eccles (2005) et celui de Bandura (2007), qui soutiennent que ces variables ont un très fort potentiel explicatif de la motivation.
- 38 Enfin, bien que ces résultats témoignent en moyenne d'un profil motivationnel très positif, nous avons tout de même identifié un petit pourcentage d'étudiants qui présentent un profil désavantagé, c'est-à-dire dont le profil motivationnel est plus faible que celui de leurs collègues. Or, dans une formation aussi longue, les occasions d'abandon et de désengagement sont nombreuses. La comparaison sociale est fréquente, les écueils vécus en stage ou dans les cours mettent à risque les étudiants. Amorcer ses études en présentant un profil motivationnel affaibli, en particulier sur le plan des croyances d'autoefficacité, pourrait les fragiliser. En effet, des variables motivationnelles fortes sont d'excellents prédicteurs de la réussite des études au contraire des variables motivationnelles plus faibles (Bandura, 2007 ; Eccles, 2005) L'étude longitudinale que nous planifions effectuer permettra, dans une certaine mesure, de suivre leur trajectoire.

Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(3), 79-112. Repéré à <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28356>.

Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-82.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Betz, N.E. et Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11.
- Bostock, L. et Boon, H (2012). Pre-service teachers' literacy self-efficacy and literacy competence. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(1), 19-37.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Rapport de recherche). Montréal : Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-ThereseBouffard.pdf>.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Boyer, P. et Bouffard, T. (2013). *Questionnaire du profil motivationnel d'élèves du secondaire à l'égard de la compétence en orthographe*. Document inédit.
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2016). *Questionnaire : profil motivationnel et compétence à l'oral*. Document inédit.
- Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e édition). Québec : Didactica, c.é.f. Repéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC] (2013). *Parlons d'excellence : Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons_dexcellence.pdf.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2017/06/L%E2%80%99%C2%81tudiant-face-%C2%80-la-transition-universitaire-Mikae%C2%81-De-Clercq-thesis.pdf>.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais, Gatineau. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du*

primaire à l'université (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. Repéré à http://peisaj.ca/La_didactique_du_fran%C3%A7ais_oral_du_primaire_%C3%A0_l'universit%C3%A9.php

Dupeyrat, C. et Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 27-48. doi :10.7202/011768ar.

Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie*, 2(191), 105-136.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. et Henderson, V. L. (1989, avril). *Theories of intelligence: Background and measures*. Conférence présentée à la biennale de la Society for research in child development, Kansas City, États-Unis.

Dweck, C.S., Chiu, C. et Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285. doi :10.1207/s15327965pli0604_1.

Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J.T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (p. 75-146). San Francisco, CA: Free man.

Eccles, J.S. (2005). Subjective task values and the Eccles and alii model of achievement-related courses. Dans E. Elliot et C. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York, NY: Guilford Press.

Eccles, J.S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Goulet, G. (2004). *Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire : interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Issaieva, É. (2013). Les conceptions de l'intelligence chez les élèves en fin du primaire en France. *Enfance*, 4(4), 393-413. doi :10.4074/S0013754513004059.

Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Multon, K. D., Brown, S. D. et Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Ostiguy L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Phelps, C.M. (2010). Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational studies in mathematics*, 75(3), 293-309.

Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Les éditions Logiques.

Romano J. L. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The journal of educational research*, 90(1), 57-63.

Shaw, D.M., Dvorak, M.J. et Bates K. (2007). Promise and Possibility-Hope for Teacher Education: Pre-service Literacy Instruction Can Have an Impact. *Literacy Research and Instruction*, 46(3), 223-254.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Revue Éducation et Francophonie*, 27(2), 4-27.

Tremblay, O. et Mottet, M. (2012). Représentations du français oral standard et de la langue d'enseignement chez de futurs maîtres au primaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 81-96). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. Repéré à : http://peisaj.ca/Repr%C3%A9sentations_analyses_et_descriptions_du_fran%C3%A7ais_oral_de_son_utilisation_et_de_son_enseignement_au_primaire

Vezeau, C., Bouffard, T. et Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25. doi :10.7202/011767ar.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : quelles sont les pratiques déclarées efficaces ? *Language and Literacy*, 17(4), 73-100.

Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

NOTES

1. Par recherche de type mixte, nous entendons une « approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et [...] les résultats de recherche » (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004, p. 60)
2. Deux participants n'ont pas précisé leur appartenance à l'un ou l'autre des deux sexes indiqués dans le questionnaire.

RÉSUMÉS

La compétence à communiquer oralement est une compétence transversale essentielle à la profession enseignante. L'enseignant a recours à cette compétence constamment, que ce soit en relation avec les élèves, avec des collègues ou avec des parents. L'un des objectifs de la formation initiale à l'enseignement est d'assurer le développement de cette compétence, ce qui est le cas dans les deux universités québécoises participant à cette étude. Or, chacune de ces universités a

choisi un dispositif de formation différent. Dans le cas de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), la compétence à communiquer oralement est évaluée dans de nombreux cours et dans les stages, tout comme à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), mais elle est également enseignée dans certains cours, selon les programmes. À l'UQAM, cette compétence n'est pas enseignée, mais elle est évaluée par un test (exposé oral) dont l'échec mène à l'obligation de suivre des cours d'appoint. On peut supposer que ces dispositifs de formation agissent différemment sur le profil motivationnel des étudiants à l'égard de cette compétence, en particulier sur le sentiment d'autoefficacité, mais on ignore dans quelle mesure. Sachant l'importance de ce profil motivationnel sur la persévérance dans les études universitaires (Dupont, De Clercq et Galand, 2015), nous avons entrepris une recherche longitudinale de quatre ans, de type mixte, afin d'en décrire les changements. L'étude en étant à sa première année, l'objectif principal de cet article est de décrire le profil motivationnel d'étudiants des deux universités au début de leur formation universitaire.

The ability to communicate orally is an essential transversal skill for teaching. Teachers continually call on it during their interactions with students, colleagues, and parents. Development of this skill is one of the early objectives of teacher training, and programs offered in the two Quebec universities participating in this study are no exception, although each institution has chosen different educational strategies. At both the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) and Université du Québec à Montréal (UQAM), oral communications skills are assessed in several courses and internships, but at UQTR they are also taught in specific courses of certain programs. At UQAM these skills are not taught, but are evaluated by means of an oral presentation whose failure requires students to take upgrading courses. It is reasonable to assume that these educational strategies influence differently students' motivational profiles relative to these skills, particularly with regard to feelings of self-efficacy, but the extent of this influence is unknown. Given the significance of motivation on student persistence in higher education (Dupont, De Clercq et Galand, 2015), we have begun a four-year, mixed-type longitudinal study to describe these changes. The main objective of this article, written in the first year of the study, is to describe the motivational profile of students beginning their undergraduate studies at the two participating universities.

INDEX

Mots-clés : compétence à communiquer oralement, profil motivationnel, formation initiale à l'enseignement, étude longitudinale, contexte universitaire

AUTEURS

PRISCILLA BOYER

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
priscilla.boyer@uqtr.ca

GENEVIÈVE MESSIER

Université du Québec à Montréal, Canada
messier.genevieve@uqam.ca

CHRISTIAN DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
christian.dumais@uqtr.ca

SYLVIE VIOLA

Université du Québec à Montréal, Canada
viola.sylvie@uqam.ca