

## DÉVELOPPER LE *PROFESSIONNALISME COLLECTIF* DES FUTURS ENSEIGNANTS PAR LES TIC

### Bilan de deux expériences réalisées au Québec (1)

Thierry Karsenti\*

**Résumé** Ce texte présente les résultats de deux projets auxquels ont respectivement participé 1 417 et 117 futurs enseignants du Québec (Canada). Nos résultats montrent qu'il est possible de favoriser le développement d'une culture de collaboration par les TIC. Néanmoins, les analyses effectuées indiquent également la nécessité de faire preuve de prudence dans l'utilisation des forums électroniques de discussion pour favoriser la collaboration. Cet outil permet certes des échanges très riches entre les futurs enseignants, mais ces collaborations s'apparentent plus à une collégialité contrainte qu'à une véritable culture de collaboration. Au contraire, l'usage du groupe électronique de discussion semble faciliter le développement d'une collaboration plus soutenue entre les enseignants.

«Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant.»  
Jean-Jacques Rousseau, *Le contrat social*, 1762.

73

## INTRODUCTION

Au Québec, il y a près de quinze ans que le Gouvernement brigue la présence d'une culture de collaboration, voire d'un *professionnalisme collectif* pour les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1991), et ce, en vue de les responsabiliser dans la

\* - Thierry Karsenti, université de Montréal.

1 - J'aimerais souligner la contribution inestimable de trois collègues dans la mise en place de ces deux expériences-pilotes : la professeure Colette Gervais, responsable de l'ensemble des stages à l'université de Montréal ; le professeur Michel Lepage, responsable des stages au secondaire à l'université de Montréal ; le professeur Toussaint Fortin, responsable des stages à l'université du Québec en Outaouais.

réussite éducative des élèves. Cette aspiration de l'État de voir collaborer les professionnels de l'éducation concerne tout autant les enseignants d'expérience que les futurs enseignants qui seront appelés à occuper une place importante au sein du corps professoral au cours des prochaines années. En effet, dans le document d'orientation de la formation des maîtres du ministère de l'Éducation du Québec (2002), texte qui prend appui, d'une part, sur les lignes directrices de la réforme actuellement en cours au primaire et au secondaire, et d'autre part, sur des études, des recherches et des expériences récentes en matière de formation des maîtres, on précise que l'enseignant doit « collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative » (*op. cit.*, p. 3). On signale également que dans une perspective de développement de compétences, « les enseignantes et les enseignants sont appelés à travailler en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique ou avec leurs pairs qui enseignent d'autres disciplines aux mêmes élèves » (*idem*, p. 4). Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 42), la collaboration est une démarche active par laquelle l'individu travaille à la construction de ses connaissances. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe, et en retour, le groupe collabore à ceux des individus.

Au Québec, l'habileté à collaborer pour les futurs enseignants fait partie intégrante du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* retrouvé dans ce document d'orientation ministériel. Ce référentiel compte douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale, et la collaboration entre les enseignants y occupe une place centrale (2). Le ministère de l'Éducation (2002) fait aussi remarquer, à l'instar du postulat formulé par Gitlin (1999), que le succès de toute réforme requiert une grande collaboration entre les enseignants. On souhaite donc, au Québec, former des enseignants en mesure de collaborer (ministère de l'Éducation, 2002), tout comme on ambitionne de voir les enseignants d'expérience développer un *professionnalisme collectif* (Conseil supérieur de l'éducation, 1991), et ce, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.

Mais qu'en est-il dans les faits ? Les enseignants collaborent-ils vraiment ? La réponse à cette question n'est pas si simple, et la littérature scientifique semble montrer, non pas l'absence complète de collaboration comme certains l'affirment, mais plutôt divers degrés de collaboration, voire de *professionnalisme collectif* (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991), allant de la simple communication entre les enseignants dans certaines écoles, jusqu'à un partenariat étroit dans le cas de classes où l'on observe de l'enseignement en tandem (3) (Levin et Rock, 2003 ; Rueda et Monzo, 2002). Néanmoins, même si la littérature scientifique révèle la présence de divers

2 - La collaboration se retrouve dans les compétences 9 et 10 du référentiel.

3 - *Team teaching*.

types de collaboration, il faut se rendre à l'évidence que les niveaux de *professionnalisme collectif* – lorsqu'ils sont présents, car ils sont aussi trop souvent inexistant – sont très faibles, et que les réels partenariats entre les enseignants sont relativement inaccoutumés dans le milieu scolaire (Sherman et Jaeger, 1995). Les raisons sont nombreuses pour expliquer le manque de collaboration entre les enseignants : surcharge de travail, horaires qui ne permettent pas de collaborer réellement, manque de leadership de la part de la direction, pratiques évaluatives qui freinent l'entraide, résistance face au changement (Savoie-Zajc, 2001), etc.

Cependant, tandis que l'on dénonce souvent le manque de collaboration entre les enseignants (Moran, 2001), une question doit être posée en amont : outre leur contexte de pratique professionnelle qui ne facilite pas toujours le *professionnalisme collectif*, les enseignants sont-ils *uniquement* réfractaires à la collaboration comme plusieurs études le laissent entendre ? (voir Savoie-Zajc, 2001). Ne sont-ils pas aussi mal formés, entraînés ou outillés pour exceller dans ce type d'activité dont plusieurs chercheurs vantent les mérites, tant pour l'amélioration de la qualité de l'éducation que pour le simple développement professionnel ? Autrement dit, forme-t-on dans nos facultés, dans nos écoles normales supérieures ou dans nos instituts universitaires de formation des maîtres des professionnels de l'enseignement en leur apprenant aussi à collaborer ? Pour Howey et Collinson (1995), la réponse ne fait pas de doute : la formation initiale des enseignants n'inculque que très rarement une culture de collaboration chez les futurs enseignants.

Dans la formation des maîtres au Québec, il semble donc que l'on exige une collaboration étroite entre les enseignants qui les mènerait vers un *professionnalisme collectif*, sans toutefois réellement les outiller à cette activité, un peu comme si cette compétence était innée ou comme si son développement pouvait se faire par osmose ou *modelage* des pratiques d'enseignants d'expérience ou de formateurs à l'université. C'est dans ce contexte que nous avons mis en place deux expériences-pilotes visant à favoriser le développement d'une culture de collaboration entre des futurs enseignants du Québec, et ce, dans le cadre de leur formation pratique (les stages en milieu scolaire).

Ce texte a pour but de présenter sommairement les résultats de ces deux projets auxquels ont respectivement participé 1417 (projet A) et 117 (projet B) futurs enseignants. Ces expériences-pilotes visaient notamment, par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC), à favoriser le développement d'une culture de collaboration entre les futurs enseignants eux-mêmes, mais aussi entre tous les acteurs impliqués dans la formation pratique, soit le stagiaire (futur enseignant), l'enseignant associé du milieu d'accueil et le superviseur universitaire. Dans le cadre de ces deux projets, les futurs enseignants ont été amenés à collaborer entre eux en partageant les difficultés rencontrées en milieu scolaire, en s'entraidant dans la

résolution de problèmes pédagogiques et en réfléchissant collectivement sur leur pratique et leur profession.

## CONTEXTE DES EXPÉRIENCES DE COLLABORATION

### Les stages ou la formation pratique des futurs enseignants au Québec

La formation pratique (les stages) occupe une place importante dans les programmes de formation initiale des enseignants au Québec : quelque cent vingt jours de stage dans les écoles répartis sur les quatre années de formation permettent aux futurs enseignants de développer progressivement des compétences professionnelles. Pour Nault et Nault (2001), le stage est l'occasion pour le futur enseignant de s'exercer dans le milieu scolaire. De plus, comme le souligne le ministère de l'Éducation du Québec :

« La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles devrait être ancrée dans des lieux de pratique. Les stages dans le milieu scolaire sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences en contexte réel et évaluer leur degré de progression et d'acquisition. Il est indispensable que les établissements d'enseignement continuent à fournir aux candidates et aux candidats à l'enseignement la possibilité de vivre des expériences de terrain. Les futurs maîtres peuvent alors avoir l'occasion de démontrer qu'ils ont les compétences requises pour exercer la profession. » (MEQ, 2001, p. 217)

76

En première année de formation universitaire, les futurs apprenants sont appelés à observer des enseignants d'expérience pendant une dizaine de jours. L'année suivante, c'est la prise en charge partielle de certains cours que l'on demande au stagiaire pendant les quatre semaines passées en milieu de pratique. En troisième année de formation universitaire, c'est quelque six à huit semaines qui seront passées à enseigner, avec une prise en charge partielle, mais toujours sous la supervision d'un enseignant d'expérience. Enfin, le futur enseignant doit réellement assurer pleinement la prise en charge des élèves d'un enseignant d'expérience en quatrième année de formation, et ce, pendant quelque douze semaines. De l'observation à l'internat, en passant par l'habilitation didactique et la prise en charge, la formation pratique engage les stagiaires à fréquenter plusieurs écoles tout au long de leur programme de formation initiale. Pour ce faire, les universités peuvent en général compter sur la collaboration d'un réseau d'écoles associées qui s'étend sur un large territoire, ce qui permet aux futurs enseignants de bénéficier d'expériences pratiques dans des milieux variés.

Avant de débiter nos deux expériences-pilotes, outre l'absence d'une culture de collaboration chez les futurs enseignants, nous étions aussi confrontés à un autre problème de taille pour la supervision des étudiants placés loin du milieu universitaire, ce qui est fréquent au Québec tellement le territoire est vaste (4). Ainsi, comme les stagiaires, qui en sont à leur dernier stage et qui satisfont à certaines exigences relatives à leur cheminement universitaire, sont autorisés à terminer leur formation pratique dans leur milieu de provenance, tout aussi éloigné qu'il puisse être, chaque session des étudiants est placée dans des écoles situées à plus de 200 km de l'université. Il est alors plus difficile d'offrir un suivi ininterrompu, voire un accompagnement régulier à ces stagiaires lors de leur formation pratique. Il est aussi très laborieux, pour ces futurs enseignants, de collaborer avec leurs pairs qui sont placés dans d'autres écoles tout aussi éloignées les unes des autres. De surcroît, plusieurs études, dont notamment celles de Barker (1986), de Zeichner (1992), de O'Neill (1996), de Venn, Moore et Gunter (2000) ont montré que les stagiaires se sentent souvent isolés pendant leur formation pratique (stage), et qu'ils ont peu ou pas d'occasions de collaborer avec leurs pairs, ne serait-ce que pour leur faire part des situations difficiles vécues en salle de classe. Ce sentiment d'isolement peut même, dans certains cas, contribuer à un échec lors du stage (Venn, Moore et Gunter, 2000).

## **Les TIC comme catalyseur d'une culture de collaboration pour les enseignants**

L'engouement ministériel pour la collaboration fait parfois oublier qu'il existe différentes formes de collaboration et que certains types sont peut-être plus adaptés aux futurs enseignants que d'autres. C'est donc par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC) que nous avons entrepris deux expériences de collaboration dans le cadre de la formation pratique de futurs enseignants.

77

La mise en place de ces deux projets était fondée sur de nombreuses études qui ont montré que l'intégration et la mise à profit des diverses fonctionnalités des TIC permettraient d'élargir tout le domaine de la formation des enseignants, en facilitant notamment les collaborations (BECTA, 2005). De plus, de nombreuses études ont montré que les TIC ont changé les façons de collaborer et que le monde de l'éducation doit « s'adapter à cette nouvelle réalité » (Morris et Joiner, 2002, p. 53).

Plusieurs tenants des TIC en éducation réfèrent à une étude de Brown (1998) qui montre que ces outils éliminent les limites physiques de la salle de classe et ouvrent ainsi les possibilités d'accessibilité à l'apprentissage et à la collaboration. Les TIC

4 - La superficie du Québec fait six fois celle de la France.

permettraient donc de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les personnes et ouvriraient ainsi de nouvelles avenues pour des activités de collaboration, voire de formation intellectuelle et scientifique plus nombreuses et diversifiées. Des études sur la collaboration soutenue par des moyens électroniques de communication ont également confirmé les avantages incontestables des TIC pour favoriser les échanges. Par exemple, Stacey (1998) a montré que la construction sociale de la connaissance était favorisée par l'utilisation des technologies. Quant à Yarverbaum et Ocker (1999), ils ont mis en évidence que les environnements d'apprentissage collaboratif soutenus par les TIC amenaient une plus grande satisfaction chez les étudiants tout en facilitant la résolution de problèmes. L'utilisation systématique des moyens de communication électroniques nous semblait donc être un moyen privilégié de favoriser le développement d'une culture de collaboration entre les futurs enseignants.

## MÉTHODOLOGIE

Afin de documenter nos deux expériences-pilotes, nous avons procédé à une recension et à une analyse de contenu de tous les échanges électroniques réalisés par les futurs enseignants dans le cadre de ces deux projets. Nous voulions ainsi mieux comprendre les types d'interactions retrouvées dans les collaborations entre les futurs enseignants.

78

L'analyse des données s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (1994). L'analyse de contenu a été effectuée suivant une grille d'analyse des interactions (tableau 1), dont une première version a été développée lors d'une étude précédente (voir Karsenti, Fortin et Larose, 2002). Cette grille est notamment fondée sur le modèle d'analyse des interactions proposé par Johnson et Johnson (1998). Leur modèle semble plus adapté au contexte des expériences-pilotes que nous avons réalisées, même si leurs travaux portaient surtout sur des collaborations en « face à face » dans un contexte d'apprentissage collaboratif. Les modèles de Berge (1995), Moore (1993) et Tuovinen (2000) nous ont également permis de finaliser la structure de cette grille d'analyse des interactions.

Dans le cas des deux expériences-pilotes où les futurs enseignants étaient amenés à collaborer et à échanger par l'entremise des TIC, des « règles de conduite » ou d'éthique, inhérentes à toute forme de discussion, ont été présentées aux participants. On a demandé de ne pas nommer d'enseignants ou d'élèves, pour des raisons évidentes de confidentialité et d'éthique. On a aussi invité les participants à utiliser un langage correct, tant sur le plan du fond (un langage exempt de termes qui pourraient porter préjudice, par exemple) que de la forme. En résumé, le mot d'ordre était d'agir en professionnels qu'ils sont ou seront après leur formation.

Définition sommaire	
<i>Expression d'un besoin d'aide</i>	Un stagiaire qui demande formellement de l'aide à ses pairs ou au superviseur afin de résoudre une situation problématique.
<i>Échange de ressources ou d'information</i>	Un stagiaire qui informe ses pairs à propos d'un événement, une activité ou un type d'intervention utilisé par son enseignant associé ou par son école. Il s'agit ici d'une information dans le sens propre du terme.
<i>Feedback</i>	Un stagiaire qui répond à un courriel d'un de ses pairs et lui donne son point de vue, sa façon de voir. Il s'agit ici d'une réponse à un message.
<i>Questionnement sur la prise de position</i>	Un stagiaire qui questionne la position prise par un autre stagiaire quant à une question pédagogique, didactique, de gestion de classe, etc.
<i>Partage d'expériences personnelles</i>	Un stagiaire qui partage avec ses pairs une expérience vécue personnellement dans le cadre de son stage.
<i>Conseils pédagogiques</i>	Un stagiaire qui prodigue un conseil d'ordre pédagogique à ses pairs, qui émet une morale à retenir suite à une situation pédagogique vécue ou observée; qui propose une façon de faire sur le plan pédagogique permettant d'éviter un problème; qui propose une stratégie, une approche ou un type particulier d'intervention pédagogique. Il peut également s'agir d'un stagiaire qui émet une opinion sur un sujet.
<i>Encouragements et « solidarité »</i>	Un stagiaire qui encourage, motive ses pairs, invite à « ne pas lâcher », à ne pas se décourager, à persévérer, etc. dans son message sans pour autant que son message soit une réponse à une autre personne. Il s'agit d'un message général d'encouragements ou de solidarité (type d'interaction souvent retrouvée au début ou à la fin du message).
<i>Demande de feedback</i>	Un stagiaire qui demande à ses pairs de répondre à son message afin d'obtenir leur opinion ou de savoir s'ils ont vécu cette situation ou s'ils ont la même opinion. Ici il ne s'agit pas d'un besoin d'aide mais bien d'un désir « d'échanger » avec ses pairs sur un sujet.
<i>Autre</i>	Tout autre type de message ne pouvant être catégorisé dans les catégories précédentes.

**Tableau 1 : Catégories d'analyse de contenu des échanges électroniques réalisés lors des deux expériences-pilotes.**

## RÉSULTATS

### Première expérience-pilote : le forum électronique de discussion pour favoriser la collaboration chez les futurs enseignants lors des stages

La première expérience mise en place dans le cadre de la formation pratique (stages) des futurs enseignants était fondée sur l'utilisation du *forum électronique de discussion* pour inciter les futurs enseignants à collaborer. Le forum électronique de discussion est un mode de communication télématique (à distance), asynchrone (à des moments ou temps différents), qui permet l'affichage de messages sur un espace réservé du réseau Internet. En résumé, l'étudiant entre sur un site Internet, y inscrit son *identifiant* et *mot de passe*, et affiche un message en lui donnant un sujet (thème) précis. Il peut alors revenir sur le site, quand il le souhaite, afin de vérifier si une personne a répondu ou non au message qu'il avait affiché. La littérature scientifique nous apprend en général que le forum s'avère très utile pour la collaboration (BECTA, 2003). C'est un lieu de discussion où le participant peut afficher ou aller consulter un message sans contraintes spatiales ou temporelles, à condition qu'il connaisse l'adresse du site Web du forum, son *identifiant* et son *mot de passe*. Ce moyen de communication électronique renseigne aussi sur le nombre de personnes ayant répondu à un message affiché, notamment avec l'arborescence illustrant la structure des discussions thématiques.

80

Conscients des écueils intrinsèques à la collaboration dans la pratique professionnelle des enseignants, nous avons opté pour ce type de technologie qui ne nécessitait que très peu de temps et qui pouvait être utilisé de façon asynchrone, de n'importe quel ordinateur branché à Internet. Le forum électronique de discussion semblait dès lors fort prometteur pour faciliter la collaboration entre les futurs enseignants ; il paraissait à la fois convivial et ergonomique, et nous spéculions que son utilisation était déjà ancrée dans les habitudes de vie des futurs enseignants.

Notre analyse des échanges électroniques, présentée au tableau 2, met en évidence que tous les stagiaires ayant participé à cette expérience ont envoyé au moins un message ayant trait au *partage d'expériences personnelles*. Ce type d'interaction se retrouve d'ailleurs dans 72,7 % des messages affichés sur le forum électronique de discussion (5). Ce résultat n'est peut-être pas si étonnant puisque l'un des buts du forum électronique de discussion était de favoriser la collaboration entre les futurs enseignants, mais aussi de leur permettre de partager des expériences vécues lors du stage.

5 - Les messages affichés sur le forum électronique de discussion pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des encouragements, des conseils pédagogiques, l'expression d'un besoin d'aide, etc.



Puis, on retrouve à égalité le *feedback* (présent dans 36,4% des messages affichés) et les *conseils pédagogiques* (également retrouvés dans 36,4% des messages affichés). Les conseils pédagogiques prodigués ont surtout trait à la gestion de classe. Des « trucs », des recettes, ou tout simplement des récits de cas exemplaires ou effrayables, fondés sur des expériences vécues, observées ou « entendues » comportent l'essentiel de cette catégorie de messages. En outre, à la lecture de ces conseils, nous constatons non seulement que les stagiaires ont fait une intégration et une réflexion sur leur vécu, mais nous y voyons aussi leur désir de partager leur expérience avec leurs pairs et de leur livrer le fruit de leur apprentissage afin que ceux qui le veulent bien puissent tirer profit de ces précieux conseils.

On observe ensuite les *messages d'encouragement et de solidarité* présents dans 17,4% des interactions, les *échanges de ressources et d'informations* (retrouvés dans 9,8% des messages affichés), l'*expression d'opinions* (retrouvée dans 9,1% des messages affichés) et finalement l'*expression d'un besoin d'aide* (retrouvée dans 5,3% des messages affichés).

Il est étonnant, contrairement à ce qui est présenté dans la littérature scientifique (voir, Johnson et Johnson, 1998), de constater l'absence de questionnement sur la prise de position des pairs. Un tel questionnement avait pourtant été encouragé auprès des stagiaires, mais il est possible que le contexte de la formation pratique ne se prête pas bien à cette forme d'interaction. Ainsi, aucun stagiaire ne semble questionner la prise de position d'un collègue sur le forum électronique. Tous s'avèrent soit d'accord avec leurs collègues, soit ils tentent d'apporter de légères nuances à la position mise de l'avant, en prenant soin de ne jamais la rejeter. Les stagiaires ont ainsi l'air de se comprendre, de vivre des situations semblables, et d'être d'accord avec les propos des autres.

Type d'interaction	Taux de présence dans les messages affichés sur le forum électronique (%)
Partage d'expériences personnelles	72,7
Feedback	36,4
Conseils pédagogiques	36,4
Encouragements et « solidarité »	17,4
Échange de ressources ou d'information	9,8
Demande de feedback	6,1
Expression d'un besoin d'aide	5,3
Autre	5,3
Questionnement sur la prise de position	0,0

**Tableau 2 : Répartition des messages affichés sur le forum électronique de discussion**

Une analyse détaillée des messages nous permet de constater que malgré la distance géographique qui sépare les stagiaires, près de la moitié ont souligné – après le stage, lors d'un séminaire « non virtuel » – qu'un tel outil leur a permis d'accroître leur solidarité dans le groupe. Cette solidarité se reflète d'ailleurs dans presque le cinquième des messages. Ainsi, 17,4 % des messages affichés sur le forum électronique de discussion contiennent aussi des encouragements qui visent à renforcer cette solidarité. Ces résultats indiquent possiblement qu'il existe une collaboration importante entre les stagiaires, et que le forum électronique semble être, au début du stage du moins, un des lieux privilégiés de l'expression de *professionnalisme collectif*.

Le forum électronique de discussion a permis ici cette collaboration qui consiste en un échange d'expérience pratique vécue en contexte scolaire. Les stagiaires ont donc accès, alors même qu'ils sont en stage dans des écoles différentes situées parfois à quelques centaines de kilomètres les unes des autres, au récit des expériences vécues par leurs pairs.

Soulignons enfin que plusieurs stagiaires ayant participé à cette expérience-pilote (43 %) n'ont reçu aucune réponse aux questions ou réflexions affichées sur le forum électronique de discussion. En effet, ces étudiants ont déploré le fait de poser une question... et de ne pas avoir de réponse en retour. Le système mis en place pour favoriser la collaboration entre les futurs enseignants nécessitait de leur part la rédaction d'au moins deux réflexions sur le forum, de même que la réponse à un minimum de quatre messages affichés par leurs pairs. Plusieurs stagiaires ont préféré répondre à des réflexions qui les intéressaient plus qu'à d'autres, ce qui a engendré ce nombre impressionnant de questions ou réflexions laissées sans réponse.

Nous semblons, en partie, malgré des résultats très positifs sur le plan de la collaboration entre plusieurs stagiaires, avoir fait fausse route en postulant que l'utilisation d'un forum électronique de discussion faisait partie de leurs habitudes de vie des futurs enseignants. Entrer sur un site Web, y inscrire un *identifiant* et un *mot de passe* sont certes des procédures relativement simples que tous les futurs enseignants maîtrisent parfaitement, mais le fait d'entrer dans le forum ne fait tout simplement pas partie de leur quotidien. En outre, plusieurs stagiaires nous ont indiqué qu'ils allaient sur le site du forum électronique dans l'unique but de satisfaire aux exigences de réussite de leur stage (i.e. écrire deux réflexions et répondre à quatre messages affichés par leurs pairs). Néanmoins, tous ont souligné que ces exigences les ont incitées à lire de nombreux messages affichés, sinon tous, et ce, même s'ils n'ont répondu qu'à certains.

## Deuxième expérience-pilote : le groupe électronique de discussion pour favoriser la collaboration chez les futurs enseignants lors des stages

Conscients à la fois des avantages et des limites de notre première expérience-pilote, nous avons cherché à mettre en place un second projet où les futurs enseignants seraient encore amenés à collaborer et à échanger par les TIC lors des stages, mais où il n'y aurait plus de questions laissées sans réponse. En effet, il nous a paru nécessaire d'explorer des formules plus souples que le forum électronique de discussion, un outil qui ne semblait finalement pas faire partie des habitudes quotidiennes des futurs enseignants chez qui nous cherchions à développer une culture de collaboration.

Nous avons donc mis en place une nouvelle expérience-pilote visant à favoriser la collaboration entre les futurs enseignants par le biais des TIC. Notre choix s'est arrêté sur l'utilisation *groupe électronique de discussion* pour favoriser le développement d'une culture de collaboration entre les futurs enseignants. Le groupe électronique de discussion est également un mode de communication télématique (à distance), asynchrone (en temps différé), qui a la particularité d'être basé sur le courrier électronique de l'étudiant. Il fonctionne par la création et le maintien d'une liste d'abonnés. En général, seul l'administrateur du groupe peut ajouter ou enlever des personnes d'un groupe de discussion. Ainsi, dans le cas de notre deuxième expérience-pilote, un stagiaire pouvait communiquer par courrier électronique avec tous les membres de son groupe en envoyant un message à une seule adresse électronique. Par exemple, un stagiaire qui écrit au groupe électronique mis en place dans le cadre de notre expérience-pilote devait, à partir de sa boîte personnelle de messagerie électronique, écrire à une adresse spécifique (par exemple, [stage4@umontreal.ca](mailto:stage4@umontreal.ca)). Une fois le message envoyé, il était aussitôt reçu par tous les étudiants membres de ce groupe, directement dans leur boîte personnelle de courriel.

Le groupe électronique de discussion a le grand avantage de tirer profit des habitudes de vie des futurs enseignants pour favoriser le développement d'une culture de collaboration entre eux. En effet, tous les stagiaires ayant participé à cette deuxième expérience-pilote consultaient régulièrement leur boîte personnelle de courrier électronique (6). Pour collaborer, il ne leur était donc plus nécessaire d'aller sur un site Web particulier, d'entrer un *identifiant* et un *mot de passe*. Les réflexions, questions et autres messages de leurs pairs arrivaient directement dans leur messagerie personnelle. Par conséquent, cela permet à chaque stagiaire d'avoir accès aux questions, informations et commentaires soumis par ses collègues, sans avoir à consulter un autre site comme c'est le cas pour le forum électronique de discussion.

6 - Dans certains cas, plusieurs fois par jour.

Pour cette deuxième expérience-pilote, nous présenterons deux types de résultats : des résultats de nature quantitative (le nombre de courriels échangés par l'entremise du groupe électronique de discussion et des résultats de nature qualitative (nature des messages envoyés et reçus : analyse de contenu des échanges réalisés via le groupe de discussion).

Le tableau 3 brosse un portrait global du nombre de messages reçus par l'entremise du groupe électronique de discussion pour chacun des groupes assignés à chacun des superviseurs (groupes A à K) ayant participé au projet. Précisons ici que onze groupes de discussion ont été créés (un pour chacun des superviseurs). Concrètement les étudiants du superviseur A devaient écrire, par exemple, à l'adresse groupeA@umontreal.ca pour que tous leurs pairs reçoivent le message envoyé. Cela permettait, d'une part, de limiter le nombre de messages reçus, et d'autre part, de faciliter l'encadrement des stagiaires par l'entremise d'une communication accrue avec eux.

Le tableau 3 met d'abord en évidence qu'il y a eu une communication importante entre les stagiaires et le superviseur, ou entre les stagiaires eux-mêmes. Comme nous l'avons souligné précédemment, un des avantages du groupe électronique de discussion est que les personnes qui en sont membres reçoivent, toutes, le message envoyé au groupe, dans leur boîte de courriel personnel. Quant au forum électronique de discussion, il n'a pas cet effet puisque le futur enseignant doit aller sur le site du forum, y inscrire son *identifiant* et son *mot de passe*, puis cliquer sur un message pour enfin y répondre. C'est d'ailleurs pourquoi moins de messages sont lus sur le forum électronique de discussion.

Groupe	Nombre de messages reçus
A	836
B	640
C	552
D	279
E	352
F	459
G	506
H	444
I	600
J	374
K	390
<b>Grand Total</b>	<b>5 432</b>

**Tableau 3 : Répartition des messages envoyés par l'entremise du groupe électronique de discussion**

Le tableau 4 présente la « nature » des messages reçus par l'entremise du groupe de discussion. Les résultats de cette analyse de contenu permettent de mieux comprendre les types d'échanges qui se sont déroulés sur le groupe électronique de discussion (7). On remarque notamment que les messages contiennent le plus souvent le *partage d'expériences personnelles* (49,0%) ou encore un *feedback* (46,0%). Il y a également plusieurs messages qui contiennent des *éléments d'encouragements et de solidarité* (16,8%) ou certaines demandes de *feedback* (16,8%). L'*expression claire d'un besoin d'aide* revient dans près de 10% des messages. Enfin, on retrouve des messages moins présents tels des *conseils pédagogiques* (2,6%) ou encore l'*échange de ressources ou d'information* (1,1%), ce qui peut paraître surprenant dans le contexte de la formation pratique où l'on suppose que les stagiaires s'entraident. Néanmoins, il semble important de noter que seuls les messages envoyés par le groupe électronique de discussion ont été analysés. Les stagiaires ont possiblement échangé des ressources ou des informations directement par courriel, sans passer par le groupe de discussion.

Type d'interaction	Taux de présence dans les messages affichés sur le groupe électronique de discussion (%)
Partage d'expériences personnelles	49,0
Feedback	46,0
Encouragements et « solidarité »	16,8
Demande de feedback	16,8
Expression d'un besoin d'aide	9,8
Autre	5,2
Conseils pédagogiques	2,6
Échange de ressources ou d'information	1,1
Questionnement sur la prise de position	0,6

**Tableau 4 : Répartition des messages affichés sur le groupe électronique de discussion**

En ce qui a trait à la satisfaction des superviseurs et des stagiaires, les commentaires rapportés lors des rencontres formelles permettent de constater que cette expérience-pilote a suscité un grand enthousiasme.

La rencontre-bilan qui a réuni les superviseurs, au terme du stage, a d'ailleurs permis de faire un retour sur l'expérience vécue. En général, l'expression d'une satisfaction

7 - Les messages envoyés par le groupe électronique de discussion pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des encouragements, des conseils pédagogiques, l'expression d'un besoin d'aide, etc. Le tout, de façon simultanée.

générale a été rapportée. Le contact immédiat entre les stagiaires d'un même groupe et leur superviseur a certes été le point le plus positif. En plus de rompre l'isolement ressenti par certains qui se retrouvent seuls dans une école, la possibilité d'échanger sur le quotidien du stage, au jour le jour, permet souvent de dédramatiser des situations ; superviseur et collègues stagiaires peuvent, en effet, discuter des événements, émettre des commentaires, suggérer des pistes de réflexion, des éléments de solutions, comparer à des événements issus de leur propre expérience.

Un autre lieu de convergence apparu, dans les commentaires des superviseurs, est la collaboration permanente qui s'établit entre les stagiaires et leur superviseur, permettant à celui-ci d'adapter le contenu et même la forme des séminaires, en fonction des réflexions ou réactions soumises par les stagiaires lors des échanges par voie électronique.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES FUTURES

Nos deux expériences-pilotes montrent globalement qu'il est possible de favoriser le développement d'une culture de collaboration par les TIC. Néanmoins, nos résultats indiquent également la nécessité de faire preuve de prudence dans l'utilisation des forums électroniques de discussion pour favoriser la collaboration entre les enseignants. Quoique les résultats de notre première expérience-pilote montrent que les échangeant peuvent être très riches et constructifs, il n'en demeure pas moins que ce type de collaboration semble externe à la nature et aux habitudes de vie des nouveaux enseignants. Ainsi, la seule façon d'inciter les enseignants à collaborer par ce moyen de communication électronique était d'en faire une activité obligatoire dans le cadre de leur stage. Moins de 3 % des enseignants ont produit plus de messages que ce qui leur était imposé. Cette première expérience fait certes état d'échanges très attachants entre les futurs enseignants, mais ces collaborations s'apparentent plus à ce que Hargreaves (1994) identifie comme la *collégialité contrainte* (8), et non comme une véritable culture de collaboration.

Au contraire, l'usage du groupe électronique de discussion, au lieu du forum, semble faciliter le développement d'une certaine forme de collaboration entre les enseignants. Cette collaboration – même si elle est parfois limitée au partage d'expériences vécues lors des stages ou à des demandes d'aide – a l'avantage d'être réalisée sans aucune coercition : les futurs enseignants ont tous largement dépassé le nombre d'échanges (collaborations) prescrits, et ce, possiblement à cause de la simplicité de l'outil utilisé. Car il faut dire qu'au Québec, en 2005, la lecture des courriels est devenue une activité quotidienne chez tous les futurs enseignants ; cette

8 - *Contrived collegiality*.

tâche ne pose donc aucun obstacle ou ne nécessite d'effort supplémentaire de la part des stagiaires.

Plus facile donc à mettre en place sur le plan technologique, en particulier à cause de sa facilité d'utilisation et des problèmes techniques limités, le groupe électronique de discussion a surtout l'avantage de pouvoir rejoindre tous les stagiaires, « par un seul clic », sur leur boîte personnelle de courriel. En outre, les problèmes techniques sont également minimes puisque la seule habilité qu'il est nécessaire de posséder – tant pour l'équipe de supervision que pour les stagiaires – a trait à la transmission de messages par courrier électronique à une adresse donnée. Il ne s'agit donc pas d'un dispositif de formation, mais plutôt d'un élément d'un ensemble de ressources que l'on peut mettre à la disposition des apprenants.

Passer par ce moyen de communication pour inciter les futurs enseignants à collaborer permet donc de profiter d'un engouement déjà présent, voire de conditions gagnantes pour une éventuelle collaboration plus soutenue. Il faut donc chercher à canaliser cet engouement – presque naturel chez tous les futurs enseignants – pour les technologies de l'information et de la communication afin, dans un premier temps, d'initier les futurs enseignants à la collaboration puis, dans un second temps, de chercher à les amener vers divers types de collaborations, plus riches, plus profondes, qui se rapprochent plus du professionnalisme collectif brigué par le Conseil supérieur de l'éducation depuis près de quinze ans.

C'est pourquoi, comme en témoigne la quantité impressionnante d'échanges qui se sont produits dans le cadre de la deuxième expérience-pilote, les futurs enseignants ont semblé *faire leur* cet outil technologique qu'ils ont abondamment utilisé pour collaborer avec leurs pairs durant leur stage. En effet, quand on constate qu'un des onze groupes compte quelque 836 échanges par le biais du groupe électronique de discussion, il ne fait nul doute qu'il n'est plus question d'une *collégialité contrainte*, mais plutôt d'une *culture collaborative* (9) (Hargreaves, 1994) qui commence peut-être à s'installer.

Plusieurs chercheurs affirment que la culture de collaboration est garante du développement professionnel des enseignants, mais aussi du succès de l'implantation de toute réforme scolaire (Kluth et Straut, 2003 ; Lieberman et Miller, 2001 ; Moran, 2001 ; Johnston *et al*, 2000 ; Gitlin, 1999). Alors que le Québec peine à implanter la réforme à l'école secondaire, les TIC pourraient servir de catalyser à une collaboration accrue entre les enseignants, facilitant ainsi cette transformation du travail enseignant envisagée par le ministère de l'Éducation du Québec.

9 - *Collaborative culture*.

Enfin, devant le potentiel immense que représente cette approche, quelques avenues restent encore à explorer. Ainsi, par exemple, il pourrait être intéressant d'intégrer les enseignants associés (ceux qui accueillent les futurs enseignants dans le milieu scolaire) dans le groupe électronique de discussion. L'avantage évident de cette formule serait de permettre la participation directe des « formateurs de terrain », selon l'expression de Perrenoud (1994), à la mise en place d'un professionnalisme collectif.

## BIBLIOGRAPHIE

BARKER B. (1986). – *Efforts to Improve the Preparation of Teachers for Rural Schools*, ERIC Publications (ED265993).

BECTA (2003). – *Educational research into ICT and whole school improvement - A selection of abstracts and further sources*, London : British Educational Communications and Technology Agency.

BECTA (2005). – *The Becta Review 2005 : Evidence on the progress of ICT in education*, London : British Educational Communications and Technology Agency.

BERGE Z. L. (1995). – «Facilitating computer Conferencing: Recommendations From the Field», *Educational Technology*, 35 (1), pp. 22-30.

BROWN B. L. (1998). – *Distance Education and Web-Based Trainin*. ERIC Digest Information Series n° 379, ERIC ED430120.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). – *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Québec: Presses du Gouvernement du Québec.

GITLIN A. (1999). – «Collaboration and progressive school reform», *Educational Policy*, 13 (5), pp. 630-659.

HARGREAVES A. (1994). – *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.

HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K. (2001). – *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy (Québec, Canada): Presses de l'Université du Québec.

HOWEY K. R., COLLINSON V. (1995). – «Cornerstones of a Collaborative Culture: Professional Development and Preservice Teacher Preparation», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9 (1), pp. 21-31.

HUBERMAN A.M., MILES M.B. (1991). – *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles: De Boeck.

HUBERMAN A.M., MILES M.B. (1994). – *Data Management and Analysis Methods*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. (1998). – *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*. (document disponible en ligne): <http://www.clrc.com/pages/SIT.html> (24 mars 2005).



JOHNSTON M., BROSANAN P., CRAMER D., DOVE T. (2000). – *Collaborative Reform and Other Improbable Dreams: The Challenges of Professional Development Schools*, New York: State University of New York.

KARSENTI T., FORTIN T., LAROSE F. (2002). – « Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation », in F. Larose, T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue: Bilan et perspectives*, Sherbrooke/Paris: Éditions du CRP/L'Harmattan (sous presse).

KLUTH P., STRAUT D. (2003). – « Do as we say and as we do: teaching and modelling collaborative practice in the university classroom », *Journal of Teacher Education*, 54 (3), pp. 228-243.

L'ÉCUEYER R. (1990). – *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Qc: Presses de l'Université du Québec.

LEVIN B., ROCK T. C. (2003). – « The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools », *Journal of Teacher Education*, 54 (2), pp. 135-149.

LIEBERMAN A., MILLER L. (eds.) (2001). – *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, New York: Teachers College Press.

LIEBERMAN A., MILLER L. (1999). – *Teachers – Transforming their world and their work*, New York: Teachers College Press.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). – *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). – *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.

MOORE M.G. (1993). – « Three types of interactions », in K. Harry, M. Johns (eds.), *Distance education: New perspectives*, Londres: Routledge, pp. 19-24.

MORRIS E., JOINER R. (2002). – « Context, collaboration, computers and learning », *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, pp. 52-54.

NAULT T., NAULT G. (2001). – « Quand les stages attrapent les TIC », in T. Karsenti, F. Larose, *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

O'NEILL A. (1996). – « Increasing reflective instructional decision-making by clinically supervising teachers using telecommunications », *Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference* (Mineapolis, Minesota, 11-13 juin).

RUEDA R., MONZO L.D. (2002). – « Apprenticeship for Teaching: Professional Development Issues Surrounding the Collaborative Relationship between Teachers and Paraeducators », *Teaching and Teacher Education*, 18 (5), pp. 503-521.

SAVOIE-ZAJC L. (2001). – « L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et les transformations des pratiques enseignantes », in T. Karsenti, F. Larose, *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'université du Québec.

SHERMAN H.J., JAEGER T. (1995). – « Professional Development: Teachers' Communication and Collaboration—Keys to Student Achievement. Mathematics », *Teaching in the Middle School*, 1 (6), pp. 454-458.

- STACEY E. (1998). – *Study of the enhancement of learning through group interaction by computer mediated communication*, thèse de doctorat, Monash University, Melbourne, Australie.
- TUOVINEN J.E. (2000). – «Multimedia distance education interactions», *Educational Media International*, 37 (1), pp. 16-24.
- VENN M. L., MOORE R. L., GUNTER P. L. (2001). – «Using Audio/Video Conferencing To Observe Field-Based Practices of Rural Teachers», *Rural Educator*, 22 (2), pp. 24-27.
- YAYERBAUM G. J., OCKER R. J. (1998). – *Problem Solving in the Virtual Classroom: A Study of Student Perceptions Related to Collaborative Learning Techniques*, ERIC publications (ED427750).
- ZEICHNER K. (1992). – «Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership», *Journal of Teacher Education*; 43 (4), pp. 296-307.