

**Forum de discussion asynchrone et harmonisation des interventions de formateurs de stagiaires en enseignement**  
**Discussion Forum: Synchronising mentorship with teachers in training**

France Lacourse and Geneviève Nault

Volume 44, Number 2, Spring 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/039034ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/039034ar>

[See table of contents](#)

**Publisher(s)**

Faculty of Education, McGill University

**ISSN**

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

**Cite this article**

Lacourse, F. & Nault, G. (2009). Forum de discussion asynchrone et harmonisation des interventions de formateurs de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 229–244. <https://doi.org/10.7202/039034ar>

**Article abstract**

This article describes an experiment using online asynchronous discussion among student-teacher educators. In the context of Quebec's reform of teacher education at the secondary level, cooperating teachers and university-based supervisors used online communication to provide consistent feedback. The results offer evidence of a positive learning experience, especially for new cooperating teachers.

# FORUM DE DISCUSSION ASYNCHRONE ET HARMONISATION DES INTERVENTIONS DE FORMATEURS DE STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT

FRANCE LACOURSE & GENEVIÈVE NAULT *Université de Sherbrooke*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente l'expérimentation d'un forum de discussion asynchrone avec des formateurs de stagiaires. Des enseignants associés et des superviseurs, dans le contexte de la réforme de la formation initiale à l'enseignement au secondaire, ont échangé sur l'accompagnement pendant la durée d'un stage en vue de contribuer à l'harmonisation de leurs interventions. Le discours des participants fait ressortir une expérience positive au regard de la construction de connaissances, en particulier, pour les nouveaux enseignants associés.

## DISCUSSION FORUM: SYNCHRONISING MENTORSHIP WITH TEACHERS IN TRAINING

**ABSTRACT.** This article describes an experiment using online asynchronous discussion among student-teacher educators. In the context of Quebec's reform of teacher education at the secondary level, cooperating teachers and university-based supervisors used online communication to provide consistent feedback. The results offer evidence of a positive learning experience, especially for new cooperating teachers.

## INTRODUCTION

Il est simple de dire que les forums de discussion asynchrones sont des outils qui favorisent les échanges, la réflexion et la construction de savoirs, mais comment est-il possible de les susciter? À la différence d'une page statique d'un guide de stage et d'un plan de cours, un forum de discussion favorise des interactions multiples entre des formateurs et l'émergence de points de vue diversifiés qui enrichissent l'intercompréhension d'une situation, d'un incident et d'une tâche d'accompagnement à mettre en oeuvre. Par ailleurs, des recherches tendent à convenir que les discussions asynchrones offrent plusieurs bénéfices pédagogiques. En effet, le délai de réponse incite à une réponse plus étayée et argumentée. Cette réponse peut même dépasser la qualité de celle qui serait donnée en présentiel (Kassop, 2003). Partant de Salmon (2000) et Wenger (1998), nous pouvons dire que les concepts de communauté d'apprentissage et de communauté de pratique ont guidé l'activité de mise en réseau des formateurs de stagiaires dans cette recherche.

### *Contexte de réforme*

En 2003, de nouveaux programmes de formation à l'enseignement ont été implantés; ils sont ancrés dans un référentiel de formation<sup>1</sup> par compétences composé de douze compétences réparties en quatre domaines : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social et l'identité professionnelle. Toutefois, comment un enseignant du milieu scolaire associé à cette formation peut-il intégrer les orientations du nouveau programme de formation à l'enseignement? Ces orientations générales visent notamment à former un praticien réflexif et compétent, et ce, dans une visée de professionnalisation (Gouvernement du Québec, 2001). En tant que formatrices universitaires, nous nous devons d'harmoniser les interventions d'accompagnement, d'une part et d'autre part, de favoriser l'intercompréhension des enjeux de la formation à l'enseignement. C'est pour mettre en oeuvre ces deux intentions que nous avons expérimenté un forum de discussion asynchrone regroupant l'équipe de formation, des superviseurs de stage et des enseignants associés.

#### *• La difficile concertation entre les formateurs*

Comme le relève Boutin (2002), il est difficile de rejoindre les enseignants associés à la formation initiale en enseignement. Ils exercent généralement leur fonction à temps plein. Il est complexe de les rencontrer tous au même moment à cause des besoins de suppléance. Les stagiaires se retrouvent parfois en stage dans des écoles éloignées de l'université, ce qui accroît les difficultés de déplacement. De plus, les ententes locales entre le syndicat et les commissions scolaires rendent parfois difficile la concertation en présentiel des enseignants associés. Actuellement, seulement deux rencontres annuelles de concertation et de perfectionnement ont lieu entre les partenaires (disciplinaires, pédagogues, didacticiens, superviseurs et enseignants associés). Toutefois, cela est insuffisant pour comprendre le programme, ses orientations, le contenu du stage, leur rôle d'accompagnateur, etc.

Pourtant, les enseignants associés accueillent les stagiaires et contribuent fortement à leur formation pratique. Leurs interventions d'accompagnement produisent un effet important sur la formation (Gervais et Portelance, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005). Ceux-ci assument au moins trois rôles : 1) accompagnateur en offrant de l'aide régulière à la personne stagiaire, sur les situations d'enseignement-apprentissage et la gestion de classe; 2) médiateur entre les outils, les savoirs, savoir-faire et savoir-être; 3) ressource pour des partenaires. Dans ce contexte, une réunion annuelle est insuffisante pour répondre aux besoins d'information, de perfectionnement et de réflexion des enseignants associés à la formation initiale. Il ne faut pas oublier les enseignants absents.

#### *• Visées et objectifs de la recherche*

Cette problématique, conjuguée au potentiel des TIC pour réduire les distances et mettre en réseau, nous a conduites vers la mise en place d'un forum

de discussion pour regrouper les formateurs entre eux. Nous voulions créer un espace de dialogue réfléchi et asynchrone entre les formateurs de cultures différentes pour atteindre trois objectifs : 1) discuter des questions par rapport aux visées de formation et aux outils d'accompagnement; 2) harmoniser les pratiques d'accompagnement; 3) briser l'isolement. Le dispositif s'inscrit dans la continuité de l'utilisation des forums de discussion en contexte de stage entre la personne superviseure et ses stagiaires (Nault, 2000; Nault et Nault, 2001) et il constitue un pas de plus dans la consolidation de notre approche d'accompagnement des stagiaires en enseignement.

### ***Cadre de référence***

Outre l'espace commun de discussion entre formateurs, certaines conditions doivent être remplies pour que le dispositif de soutien envisagé favorise un dialogue dynamique et une réflexion étendue en vue de l'harmonisation des interventions d'accompagnement. Les conditions retenues reposent sur le cadre de référence de Salmon (2000) relatif au continuum d'intensité d'intervention de l'animateur du forum de discussion. Cette intensité influence une communication qui conduira vers le développement professionnel des participants. Salmon propose un modèle en cinq étapes pour qualifier la nature des échanges qui ont lieu dans un forum de discussion. La première étape concerne l'accessibilité et la motivation d'engagement à communiquer sur le forum. La deuxième étape se rapporte à la socialisation en ligne pour se présenter ou préciser des éléments de son contexte situé. La troisième étape est dévolue à l'échange d'informations sur des documents, des procédures ou autre. La quatrième étape concerne la construction de connaissances individuelles et collectives en développant son point de vue de façon claire et argumentée, en mobilisant son attention sur une discussion et en faisant des liens entre la théorie et la pratique. La cinquième et dernière étape touche le développement professionnel, c'est-à-dire la capacité de visualiser son cheminement, en faire un bilan et une régulation en vue de la formation continue. Ce cadre d'analyse fournit un référentiel pour animer les discussions et pour analyser les données recueillies concernant les échanges sur un forum de discussion. Le modèle de Salmon (2000) nous permet d'analyser d'une part le rôle de l'animateur du forum de discussion et d'autre part le contenu des messages des enseignants associés en le comparant au niveau des étapes de développement. Nous présenterons maintenant la définition du forum de discussion et le rôle de l'animateur en relation avec le modèle de Salmon (2000).

#### **• *Définition du forum de discussion***

Le monde de l'éducation reconnaît de plus en plus le potentiel du forum de discussion et sa contribution en formation (Larose et Karsenti, 2002). Cette ouverture s'explique par l'apport des théories constructivistes sur les processus d'apprentissage. Le forum de discussion est un espace en ligne où les participants sont encouragés à établir des liens entre les multiples informations

auxquelles ils sont exposés en vue de forger leur propre compréhension. Les messages de chacun sont accessibles à tous les participants. Il est donc essentiel de créer des conditions de dialogue qui favoriseront la confiance, le respect des idées émises et l'encouragement à prendre le risque de communiquer publiquement ses savoirs, ses croyances, ses valeurs, son questionnement et ses doutes (Campos, 2004).

Ainsi, il est possible d'avancer que les savoirs de chacun sont mis à contribution pour être bonifiés, complexifiés et parfois déconstruits lors des échanges. Les activités les plus susceptibles de soutenir cette construction sont les situations de partage d'idées, de résolution de problèmes, de questionnement sur sa pratique et des études de cas, etc. Dans ce cadre de communication, le participant au forum joue un rôle actif dans son apprentissage d'accompagnement et peut se sentir confirmé dans ses croyances ou déstabilisé, ce qui le conduira à prendre conscience des limites de son savoir ou de ses perspectives ou de son milieu. Il pourra amorcer, si le vouloir agir est présent, le processus de mise en œuvre de pratiques partagées ou encore rechercher comment agir autrement pour réussir son intervention d'accompagnement.

#### • *Obstacles à la participation aux discussions asynchrones*

Bien que plusieurs avantages favorisent la participation des participants au forum de discussion, il existe aussi des obstacles. Des recherches comme celles de Teo et Webster (2008) et Guzdial et Turns (2000) en identifient:

a. *Décider de participer.* Si l'individu se découvre d'autres priorités, il peut ne pas participer ou il lira seulement les messages postés. Il peut aussi se sentir débordé par le nombre de messages à lire.

b. *Démotiver par les sujets de discussion.* Des individus peuvent ne pas être intéressés par le thème de la discussion.

c. *Méconnaître les sujets discutés.* Les débutants ayant moins d'expérience que les experts voient difficilement tous les angles d'une situation ou tous les facteurs d'influence à considérer.

d. *Ignorer comment discuter.* Des débutants ont besoin d'être informés des procédures ou des étapes de la discussion pour une communication professionnelle éthique.

Comme nous l'abordons dans la suite de cette partie, le rôle de l'animateur est primordial pour soutenir la participation de chacun, et ce, de manière dynamique.

#### • *Rôle de l'animateur de forum*

La plupart des experts s'entendent pour dire que l'animation constitue un des éléments les plus importants de son succès. Son rôle peut être considéré par rapport à un continuum d'intensité de l'intervention selon Salmon (2000). À

la première extrémité du continuum, l'animateur se situe dans la marge (*on the side*), il est peu présent sinon pour encourager et relancer. À l'autre extrémité, il occupe la tribune (*on the stage*), sa contribution permet de synthétiser, de questionner des affirmations, de déstabiliser ou fournir des informations. La figure 1 présente ce continuum.

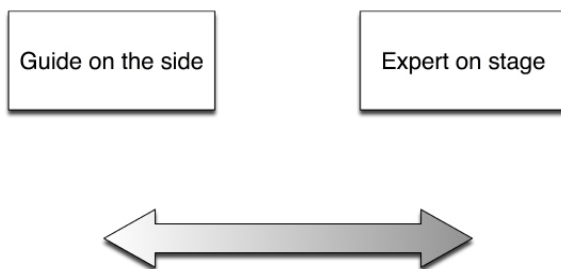


FIGURE 1. Le rôle de l'animateur de forum

La figure 1 illustre l'animateur qui se déplace sur le continuum jusqu'à occuper le statut d'expert. Dans le contexte de notre recherche, le rôle de guide nous est apparu le plus approprié pour amorcer des échanges démocratiques au sens de Campos (2004), c'est-à-dire basés sur la participation de tous, au même niveau d'intervention. L'animateur devait éviter de jouer un rôle d'éteignoir. Dans le rôle de guide, l'animateur présente le forum, les objectifs, il encourage, suscite des échanges, fait des demandes de précisions, etc. dans le but de soutenir une réflexion tendue vers la construction de connaissances. Il nous semble important de souligner le rôle de l'animateur du forum de discussion, toutefois dans cet article, nous concentrons la présentation des résultats sur le contenu des messages des enseignants associés. Si ce contenu existe, c'est bien grâce au rôle que les animateurs ont joué dans les échanges.

### **Le dispositif d'accompagnement**

Pour atteindre les objectifs poursuivis dans cette recherche, nous avons ciblé le stage II- *Enseignement en responsabilité limitée* (3 crédits) offert au baccalauréat en enseignement au secondaire. Le terme « limité » signifie que l'enseignant demeure toujours dans la classe lors de l'enseignement du stagiaire. Il nous est apparu important de cibler ce stage, car il s'agit de la première prise en charge d'un groupe d'élèves par le stagiaire. Il faut noter que chaque enseignant associé accueille une paire de stagiaires de deuxième année, dans le but de développer la coopération, la pratique réflexive et le développement du matériel didactique. Au plan administratif, ce dispositif facilite le placement de tous les stagiaires en réduisant le nombre de places recherchées. Des exceptions existent, dans le cas d'un nombre impair de stagiaires dans un profil de formation ou d'une tâche incomplète chez un enseignant associé.

Le forum de discussion créé a été accessible aux membres de l'équipe de recherche (la responsable du développement de la formation pratique, le conseiller pédagogique aux stages), à deux personnes superviseuses ainsi que sept enseignants associés. Les personnes superviseuses ont été approchées individuellement par l'équipe de recherche pour participer sur une base volontaire au forum de discussion asynchrone. Par la suite, les deux superviseurs ont sollicité sur une base volontaire des enseignants associés parmi ceux qui accompagnaient leur sous-groupe de stagiaires, soit un échantillon par choix raisonnés. Notons que les superviseurs et les enseignants associés ont reçu une légère reconnaissance monétaire pour leur contribution à cette recherche.

Les enseignants associés participants ont reçu, en janvier 2006, une explication sur le fonctionnement du forum de discussion et des modalités du projet par le conseiller pédagogique aux stages. Il leur a été suggéré de recourir à leurs propres stagiaires pour des explications techniques complémentaires au besoin. Les stagiaires possédaient une bonne maîtrise de l'outil. L'équipe de recherche a demandé aux sept enseignants associés et deux superviseurs d'intervenir au moins une fois par semaine sur le forum au moment du stage intensif des 14 jours consécutifs. Les journées antérieures, à partir du début février, ont permis à chaque participant de se familiariser avec le fonctionnement du forum de discussion et de lancer des réflexions. La durée de l'expérience a été du 3 février au 31 mai 2006.

Partant de Hill et Hannafin (2001) et Salmon (2000), l'équipe de recherche a déterminé que le conseiller pédagogique aux stages informerait les participants par courriel de l'ouverture du forum de discussion en février et les encouragerait à communiquer un premier message. Il transmettrait un message de félicitations pour la première communication réussie. Une fois tous les participants actifs, il lancerait une première question portant sur le degré de satisfaction des participants à la rencontre de concertation ayant eu lieu à l'université. Ensuite, les deux superviseurs animaient le forum au regard :

- des réponses à transmettre,
- des ressources à consulter,
- de l'échafaudage métacognitif : en posant des questions, en revisitant ce qui était connu et en suggérant comment réfléchir sur le sujet ou aux facteurs concernés,
- de l'échafaudage stratégique : en offrant des solutions de résolution de problème.

Les membres de l'équipe de recherche pouvaient aussi intervenir au besoin.

### ***La collecte de données***

Pour la collecte des données, nous avons eu recours à deux sources : l'ensemble des messages envoyés dans le forum de discussion et un questionnaire électronique sur le degré de satisfaction des participants. Un rapport de participation

avec le contenu des discussions a été produit pour chacun des participants à partir des archives de la plateforme. Ainsi, les discussions ont pu être divisées en unités d'idées et ce corpus a par la suite été analysé en deux temps : l'analyse de la participation et l'analyse du discours.

Le questionnaire en ligne sur le degré d'appréciation du forum de discussion cernait quatre dimensions : a) les éléments motivant la participation; b) la compréhension du rôle d'accompagnement et des outils; c) la pertinence des réflexions pour développer son accompagnement; d) le potentiel du dispositif dans l'avenir.

### *L'analyse du corpus de données et résultats*

L'analyse du corpus de données s'est déroulée en trois temps. D'abord, le traitement des messages postés dans le forum de discussion qui a été réalisé à partir de la compilation de l'ensemble des messages, puis l'analyse du discours de ces mêmes messages. Enfin, la troisième étape concerne l'analyse des réponses de trois enseignants associés au questionnaire d'appréciation du forum de discussion en vue de dégager les idées émises.

#### **• Portrait de la participation**

Si nous analysons la compilation des messages, il est possible de préciser le nombre de messages pour chaque type de participants au forum (enseignants associés, superviseurs et l'équipe de gestion), le nombre de messages transmis par chacun, la moyenne des messages et le temps de délai de réponses en jour. Au terme du projet, nous pouvons dire qu'au cours de la période du 3 février au 31 mai 2006, 99 messages ont été postés : 49 par les enseignants associés, 21 par les deux personnes superviseuses et 29 par l'équipe de formation. En ce qui concerne les délais de communication pour les enseignants associés, cela varie en moyenne de deux à huit jours; pour le superviseur qui a le plus participé, le délai est d'un jour et pour l'autre superviseur, moins présent, quatorze jours. Quant aux membres de l'équipe de recherche, pour la personne qui a le plus participé, la moyenne de délai est de cinq jours et pour l'autre deux jours. La période d'échanges la plus intense a été celle des quatorze jours du stage intensif du 20 mars au 7 avril 2006.

#### **• Analyse du discours**

La deuxième étape a conduit à l'analyse approfondie des messages et des réponses de l'ensemble des participants. Le logiciel Excel a été retenu pour organiser en tableau le corpus de données et dégager les thèmes à partir d'une démarche compréhensive. Pour y arriver, chaque chaîne de communication (un message initial suivi d'un certain nombre de réponses) a été codifiée quant à son contenu principal. Puis, une catégorisation a été faite pour regrouper les chaînes de communication dans un thème global. La codification des thèmes a été réalisée par une assistante de recherche formée sur la manière de procéder



pour identifier les thèmes. De façon générale, le titre du premier message de la chaîne de communication donnait un bon indice du thème retenu. Dans le but d'assurer la fiabilité, un chercheur de l'équipe a vérifié la codification et les catégorisations. Les huit thèmes identifiés apparaissent dans le tableau 1. Ils ont permis d'établir des liens avec deux des objectifs de la recherche, ainsi qu'avec les étapes de développement de Salmon (2000).

TABLEAU 1. *Liste des thèmes du forum de discussion et des étapes de réflexion*

Thèmes	Étapes de Salmon (2000)
1. La journée de concertation et de formation	Échange d'informations
2. La préparation des stagiaires avant le début du stage	Construction de connaissances
3. La mise en place de la réforme au secondaire	Construction de connaissances
4. L'intérêt du stagiaire au regard de l'enseignement	Échange d'informations
5. La réalité de l'enseignement	Construction de connaissances
6. L'évaluation des stagiaires	Construction de connaissances
7. La quantité de travail demandée aux stagiaires	Échange d'informations
8. Le calendrier du stage II	Échange d'informations

D'une part, les thèmes 1, 4, 7, et 8 concernent l'objectif sur la compréhension des visées de formation du programme à l'enseignement au secondaire et les outils d'accompagnement des stagiaires. D'autre part, les thèmes 2, 3, 5, et 6 recourent l'objectif d'harmonisation des interventions d'accompagnement. Le dernier objectif au regard de l'isolement des enseignants associés sera abordé avec le questionnaire en ligne.

En examinant les étapes de réflexion identifiées dans le tableau 1, deux ressortent en particulier : l'échange d'informations et la construction des connaissances. Ce sont les étapes 3 et 4 de l'échelle de Salmon à cinq niveaux. Ce résultat permet d'avancer que les échanges dans le groupe ont conduit les participants vers d'autres compréhensions des outils de formation et des visées du programme de formation. Pour mieux comprendre la nature des discussions, nous reprenons chacun des huit thèmes.

*La journée de concertation et de formation.* Le lancement des activités du stage II, depuis janvier 2004, débute avec une journée de concertation entre les divers formateurs : des professeurs de deuxième année de l'équipe programme en vue de présenter les contenus et des travaux spécifiques de cours en établissant des

liens au regard des attentes par rapport au milieu de stage tout en répondant aux questions des enseignants associés et des superviseurs. Un atelier relatif à la didactique de chacun des profils de formation contribue à familiariser les enseignants associés et les superviseurs à divers procédés didactiques. La documentation relative aux stages est présentée et la concertation perfectionnement se termine avec la rencontre des stagiaires du groupe spécifique du superviseur, et ce, dans le but de connaître des stagiaires en même temps que les siens, de partager plusieurs points de vue sur la formation et les attentes de chacun. La première question sur le forum de discussion asynchrone.

Les points de vue des participants sont partagés. Trois sur sept déclarent cette rencontre de concertation nécessaire. Selon eux, elle permet de soutenir leur engagement dans la démarche d'accompagnement des stagiaires. Il faut noter que ces participants sont à leur première expérience d'accompagnement, ils le mentionnent à leur façon. À titre d'exemple :

Juste un petit mot pour vous communiquer mon appréciation de la rencontre du mois de janvier. Elle m'a remis les pendules à l'heure (c'est la première fois que j'ai un stagiaire). Vous avez répondu à la plupart de mes interrogations et je vous en remercie. (PEA6)

Pour les quatre enseignants associés qui n'ont pas participé à la rencontre, ils rapportent le manque de temps, la charge de correction énorme compte tenu de l'arrivée de la fin de l'étape scolaire ou la rencontre déjà réalisée en milieu scolaire avec ses propres stagiaires. Toutefois, les quatre mentionnent avoir déjà reçu des stagiaires et un participant précise que la présence d'autres enseignants associés dans son école rend la rencontre moins utile pour lui. Cet échange se veut un échange d'informations, soit l'étape 3 au sens de Salmon (2002); chacun présente sa vision de cette rencontre.

*La préparation des stagiaires avant le début du stage.* Le développement de l'enseignement passe par la maîtrise de savoirs multiréférenciés et sur ce point six enseignants associés sur sept croient que leurs stagiaires disposent des préalables nécessaires à leur intervention en stage. Toutefois, ils reconnaissent que la mise en œuvre dépend de la personnalité de chaque stagiaire et de la matière à enseigner. Sous ce thème de la préparation des stagiaires, en plus de l'appréciation de la qualité de leur préparation, sont aussi traités les sous thèmes des compétences professionnelles et des lacunes présentent chez certains. Par exemple, voici quelques commentaires issus des forums:

Cette expérience s'annonce très bien à ce jour, je suis satisfaite de leur implication. Je juge mes stagiaires excellentes, elles sont très bien organisées, ne comptent pas leur temps, s'impliquent à fond, tentent de s'améliorer... bref, c'est très agréable de travailler avec elles. (PEA4)

Pour répondre à votre question sur la maîtrise du contenu, moi pour ma part (univers social) les stagiaires semblent bien préparés. Ils en connaissent beaucoup sur les différents dossiers. Le problème, c'est qu'ils doivent adapter leurs connaissances au niveau des élèves. (PEA6)

Le discours des participants au forum montre qu'ils sont à l'étape 4 de la construction de connaissances selon le modèle de Salmon (2000). Le participant PEA2 lance une question et le PEA6 étaye sa réponse. Selon les points de vue des participants, les stagiaires possèdent des compétences pour intervenir. Toutefois, il devrait recourir à la transposition didactique en vue d'adapter leurs connaissances au niveau des élèves et les enseignants associés doivent les soutenir.

*La mise en place de la réforme au secondaire.* Les stagiaires doivent désormais composer avec la réalité de la réforme et prendre en considération ce temps de transition. Dans cette section, deux enseignants associés ont échangé sur quelques ajustements au niveau de la planification de l'enseignement au plan de la réforme.

Je voulais juste signaler que les stagiaires qui sont en première secondaire pour leur stage sont présentement en plein cœur de la réforme et que c'est difficile de faire une leçon complète à donner de la théorie ou même juste une petite partie de leçon, car depuis le début de l'année, ils sont rapidement en action. [...]. Il me semble que de faire son stage en secondaire 1, ça peut être une expérience très enrichissante. (PEA6)

On constate que la plupart d'entre eux sont à l'étape 4 de la construction des connaissances quand on analyse ce message ainsi que les autres envoyés en guise de réponse par rapport aux nouvelles approches d'enseignement et d'évaluation valorisées par la réforme de l'école québécoise. Pour eux, cela entraîne la transformation de la pratique, un élément à considérer dans la formation des stagiaires.

*L'intérêt des stagiaires au regard de l'enseignement.* Un des enseignants associés a échangé sur la motivation des générations futures à enseigner. Cinq ont répondu à cette préoccupation en mentionnant la nécessité de valoriser la profession et voici une des réflexions.

Je suis, moi aussi, convaincue qu'il faudra valoriser notre profession afin de nous assurer d'une relève. J'ai souvent l'impression que les gens me trouvent bien courageuse d'avoir choisi cette profession. D'ailleurs, mes élèves eux-mêmes ne comprennent pas mon choix de carrière. Ils me posent régulièrement cette question: «Pourquoi as-tu décidé d'être prof?» C'est une profession qui ne les intéresse absolument pas. (Enfin, pour le moment!) (PEA5)

Ici, nous observons que les participants se situent à l'étape 3, soit celles de l'échange d'informations selon Salmon (2000). La participante montre sa prise de conscience sur le besoin de préparer la relève et d'autres enseignants échantent avec elle sur ce thème. Toutefois, à la différence d'autres discussions, il n'y a pas ici une construction de nouvelles connaissances par rapport au groupe.

*La réalité de l'enseignement.* Il est question, des points de vue de quatre participants sur la façon de donner une image honnête de la profession enseignante

aux stagiaires dès leur première implication dans le métier. Les propos des participants tournent autour de la gestion de classe en l'absence de leur présence en classe, car en deuxième année de formation les enseignants associés doivent rester en classe pour soutenir la prise en charge progressive de l'enseignement. Ces participants partagent l'idée de donner l'occasion aux stagiaires d'affronter seuls la réalité de la classe de temps en temps. Toutefois, un participant souligne qu'au début du stage, la présence de l'enseignant associé apporte au stagiaire sécurité et rétroaction. Il propose de tenir compte du niveau de maîtrise atteint par le stagiaire avant de décider de le laisser seul dans la classe avec les élèves.

Je vais en partie dans le même sens que vous sur le fait que nos stagiaires doivent se trouver en situation réelle (seul) le plus tôt possible, mais en même temps je pense que lors de leur stage de deuxième année, il y a beaucoup de choses sur lesquelles ils doivent travailler (qui auraient un impact sur le comportement des élèves avant de gérer la classe). C'est pourquoi je ne serais pas prête à les «lâcher lousse» seul en classe. (PEA2)

Un autre enseignant associé a maintenu sa présence dans la classe compte tenu des difficultés de maîtrise de la langue anglaise des stagiaires. Le message véhiculé dans les échanges sur la façon de montrer le vrai visage de l'enseignement aux stagiaires semble tenir compte du niveau de développement atteint par chaque stagiaire et de lui donner l'occasion de vérifier l'efficacité de ses compétences avec le groupe classe. Nous remarquons un débat d'idées et de prise en compte du développement du stagiaire, nous pouvons dire que les participants élaborent entre eux une représentation collective du rôle de l'enseignant associé, ce qui correspond à l'étape 4 de Salmon (2000). Les parties du discours qui proposent de laisser le stagiaire seul dans la classe concordent avec les conclusions de l'étude de Gosselin (2001). Elle relève que les enseignants associés croient que les stagiaires doivent rencontrer le feu de l'action et le choc de la réalité rapidement bien que les orientations des programmes visent une prise en charge progressive avec filet de sécurité.

*L'évaluation des stagiaires.* L'évaluation est toujours une tâche exigeante qui demande de porter un jugement professionnel appréciatif et régulateur sur la qualité du développement des compétences du stagiaire. Des questions sur ce sujet ont été soulevées par deux enseignants associés et les membres de l'équipe programme, voici deux extraits :

Je me pose la question suivante: pour un stagiaire de deuxième année est-ce que je dois évaluer les 12 compétences ou seulement celles inscrites pour le stage II? (PEA6)

J'aimerais savoir si on doit montrer le document d'évaluation aux stagiaires. Devons-nous en discuter avec eux? (PEA5)

Les enseignants associés se posent des questions sur ce qu'il faut évaluer et la manière de communiquer l'information aux stagiaires pour qu'ils puissent

bénéficier d'une évaluation formative utile, régulatrice et juste. Dans cette situation, les réponses des personnes superviseuses et des membres du programme ont contribué à soutenir cette démarche et à clarifier des manières de faire en vue de l'harmonisation des interventions. Cette discussion s'inscrit bien dans la visée de la construction de connaissances de Salmon (2000).

*La quantité de travail demandée aux stagiaires.* L'enseignement demande du temps non seulement de préparation, mais aussi de réflexion sur les interventions réalisées. Quatre participants au forum constatent qu'il est difficile pour les stagiaires de trouver ce temps vu qu'ils poursuivent la production de travaux académiques en même temps que le stage. Par exemple la rédaction du portfolio de compétences professionnelles, une analyse de matériel didactique ou une analyse des routines professionnelles, etc. Voici deux réflexions sur le sujet.

Elles (stagiaires) m'ont appris qu'elles devaient suivre 7 cours à l'université et fournir le travail relié à ces cours d'ici la fin avril... N'est-ce pas beaucoup ? La tâche enseignante est déjà énorme pour des nouveaux dans le métier, sans compter que certains stagiaires ont deux préparations de cours. Dans de telles circonstances, ne pourrait-on pas les dégager un peu ? (PEA4)

J'emphatise avec elles, mais je suis partagée entre mon réflexe qui leur dit : «welcome to the real world.» Le milieu de stage est beaucoup plus exigeant que d'être sur les bancs de l'université, c'est sûr. Mais c'est ça enseigner surtout dans les premières années de carrière. Donc, le stage reflète bien la réalité d'être enseignant. Encourageons la relève et créons un climat propice à l'apprentissage avec un niveau de stress raisonnable. (PEA1)

Au moins trois enseignants associés ont relevé la lourdeur de la tâche de leurs stagiaires et les informations transmises par les membres des programmes ont nuancé l'information. Par exemple, ce sont des cours de deux crédits et au moins deux cours sont répartis sur l'année. Comme le mentionne l'enseignant associé PAE1, la réalité du métier existe. Cet échange s'inscrit dans une logique de partages d'informations pour mieux comprendre une situation, ce qui correspond à l'étape 3 de Salmon (2000).

*Le calendrier du stage II.* Au moins deux enseignants associés commentent le moment de la réalisation du stage II dans le calendrier scolaire. Pour une personne, une partie du stage s'étale au moment d'une fin d'étape scolaire, ce qui n'est pas propice. Par contre, pour une autre personne, selon son calendrier scolaire, le moment du stage II convient. Nous pouvons préciser que le calendrier de stage se détermine pour rencontrer le calendrier scolaire de la majorité des commissions scolaires où sont placés les stagiaires et que cette décision peut ne pas convenir dans certains milieux. Nous situons cette conversation à l'étape 3 du modèle de réflexion de Salmon, puisqu'il s'agit d'un partage d'informations.

• *Résultats de l'analyse du questionnaire sur l'appréciation du forum de discussion*

Trois enseignants associés sur sept ont répondu au questionnaire d'appréciation du forum. Le nombre limité de réponses peut être dû au moment occupé de la fin de l'année scolaire, pas toujours propice à la rétroaction écrite. Un enseignant a communiqué que le forum lui permet d'économiser du temps pour communiquer et un autre regrette de ne pas avoir eu plus de temps pour échanger. Voici trois commentaires transmis qui révèlent la représentation des participants par rapport au temps disponible pour la communication sur le forum de discussion et des éléments en lien avec le troisième objectif de la recherche. Il concerne la diminution du sentiment d'isolement.

Le forum me permet de clarifier plusieurs situations et me sécurise quant à la première expérience en tant qu'enseignant associé. Il me permet également d'approfondir mes réflexions au sujet de ma profession. Je suis très satisfaite de mon expérience. (PEA3)

Je crois que la participation à ce forum devrait faire partie de notre engagement d'EA. C'est essentiel de partager sur notre vécu. Il y a des répercussions positives pour nos stagiaires. Surtout que la formule de participation est très souple et pas énergivore du tout considérant ce qu'elle apporte aux participants. (PEA1)

En y réfléchissant aussi, je dirai qu'étant dans une école secondaire où se trouvent plusieurs autres enseignants associés, ça rend le forum moins pertinent puisque je peux avoir ces conversations à mon école avec mes collègues. (PEA2)

Parmi ces réflexions, nous dégageons la volonté d'harmoniser les interventions, de comprendre les visées de la formation et les outils, de même que le besoin d'appartenir à une communauté de pratique surtout si on débute dans l'accompagnement de stagiaires.

En conclusion partielle de cette partie sur les résultats, mentionnons que les thèmes un à cinq ont suscité plus d'échanges entre les participants que les autres thèmes, toujours au moins quatre enseignants associés ont participé à la discussion. Quelles relations pouvons-nous établir avec des éléments de deux objectifs du projet? D'abord, nous observons que le forum de discussion rejoint l'objectif de créer un espace de régulation de la compréhension des orientations de formation et des outils d'accompagnement en favorisant des réflexions et des regards réflexifs croisés. Les échanges sur le forum témoignent de la volonté des enseignants associés de vouloir agir en rencontrant les orientations des programmes de formation initiale, ils ont un but commun. Ces mêmes échanges permettent d'avancer que parfois l'accompagnement se joue dans une approche collaborative, parfois plus directive, mais rarement une approche non directive. Ils démontrent également la valorisation de la profession. Ils se préoccupent du processus de professionnalisation des stagiaires et des conditions de réussite des apprentissages. Le forum a également permis aux formateurs universitaires de prendre conscience des préoccupations

des enseignants associés telles que le calendrier de stage, la charge de travail des stagiaires et l'évaluation à discuter ou non avec les stagiaires. De plus, les enseignants associés partagent des informations (3 thèmes) et vont même jusqu'à construire, avec les autres participants, de nouvelles connaissances qui peuvent prendre la forme d'une nouvelle compréhension de leur rôle (5 thèmes). Enfin, l'objectif d'harmonisation des interventions d'accompagnement émerge de manière régulière dans les messages.

## CONCLUSION ET DISCUSSION

Bien que la portée de notre étude soit modeste avec son échantillon restreint, nous voyons un potentiel intéressant pour ce dispositif. Puisque l'université est partenaire de la formation des formateurs de stagiaires, le dispositif pourrait être déployé dans un contexte plus large à la condition d'assurer une animation adéquate. Parce que des significations diverses de l'accompagnement sont dégagées à partir de l'environnement de chacun, cela permet de distinguer le capital des milieux de formation au plan de la construction des connaissances par rapport aux visées de formation. De plus, des implicites de la représentation de l'accompagnement peuvent être nuancés, tels que mettre le stagiaire en pleine responsabilité le plus rapidement possible. Pour accéder à ce processus, nous constatons qu'un climat de confiance a besoin d'être créé par les superviseurs animateurs et les membres de l'équipe de recherche, en vue d'accéder aux expériences singulières des participants. Les échanges doivent être réalisés sous le signe du dialogue démocratique en soutenant la liberté de pensée de chacun. Les participants peuvent ainsi profiter des savoirs de chacun sur l'accompagnement compte tenu du partage des idées. De plus, il est possible de se questionner sur quoi les stagiaires ont à se débattre pour agir et obtenir des résultats? Comment et dans quelles conditions d'accompagnement les stagiaires deviennent des professionnels compétents?

En bref, l'expérience démontre un intérêt des enseignants associés pour le forum de discussion, en particulier chez les nouveaux formateurs. Le partage des pratiques d'accompagnement, des visées de la formation et la compréhension des outils d'accompagnement a contribué au développement professionnel de chaque participant puisque des échanges d'informations et la construction de connaissances dans le groupe ont été identifiés. L'animation du forum constitue le creuset de son succès et nous constatons que lors de l'intensité du stage, le délai de réponse doit être rapide pour induire un sentiment de présence en réseau. Dans le but d'harmoniser les interventions d'accompagnement, de favoriser une identité de formateurs de stagiaires, de soutenir le partenariat, la mise en place de forums de discussion doit se poursuivre. Des ressources pour l'animation des forums doivent être présentes, car le rôle de guide et d'expert de l'animateur de forum est essentiel à l'engagement actif des participants.

NOTE

1. Le document d'orientation s'intitule : «*La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*». Il est téléaccessible à l'adresse URL : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf)>

RÉFÉRENCES

- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Campos, M. (2004). *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*. Montréal: Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal.
- Gervais, C., et Portelance, L. (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gervais, C., et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gosselin, M. (2001). Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire. Thèse de doctorat, éducation, Université du Québec à Montréal.
- Guzdial, M., et Turns, J. (2000). Effective discussion through a computer-mediated anchored forum. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 437-469.
- Hill, J. R., et Hannafin, M. J. (2001). Teaching and Learning in digital environments: The resurgence of resource based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37-52.
- Kassop, M. (2003). Ten ways online education matches, or surpasses, face-to-face learning. *The Technology Source*, May/June. Document téléaccessible à l'adresse [http://technologysource.org/article/ten\\_ways\\_online\\_education\\_matches\\_or\\_surpasses\\_facetoface\\_learning/](http://technologysource.org/article/ten_ways_online_education_matches_or_surpasses_facetoface_learning/)
- Larose, F., et Karsenti, T. (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision des stagiaires via internet. Mémoire de maîtrise*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Nault, T., et Nault, G. (2001). Quand les stages attrapent les TIC. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 145-164). Sainte-Foy: PUQ.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Teo, Y.-H., et Webster, L. (2008). Acquiring knowledge from asynchronous discussion. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(3), 265-281.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York : Cambridge University Press.



FRANCE LACOURSE est professeure au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est responsable des activités en formation à la pratique enseignante. Ses recherches portent entre autres sur les pratiques d'enseignement, les pratiques d'accompagnement en ligne, les forums de discussion et le cyberfolio de compétences professionnelles. Elle est chercheure associée au CRCIE, au CRIE-CRIFPE et à l'IRPÉ.

GENEVIÈVE NAULT est professeure au Département de Pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est responsable des programmes du Secteur PERFORMA. Ses activités de recherche portent sur l'insertion professionnelle en enseignement, les forums de discussion ainsi que les modalités de formation en ligne. Elle est enfin chercheure au Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (CERES).

FRANCE LACOURSE is a professor in the Department of pedagogy, Faculty of Education, University of Sherbrooke. She is responsible for professional development activities. Her research focuses on teaching practices, online support practices, and "cyberfolio" discussion forums for professional competencies. She is also an associated research worker for CRCIE, at CRIE-CRIFPE and IRPÉ.

GENEVIÈVE NAULT is a professor in the Department of Pedagogy, Faculty of Education, University of Sherbrooke. She is in charge of the PERFORMA section programs. Her research focuses on teaching professionally, discussion forums, as well as methods for online training. She is a researcher at the Centre for Research in Higher Education (CRHE).