



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**32(1) | 2016
Numéro spécial - hiver 2016**

Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence

Matthieu Petit



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1041>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Matthieu Petit, « Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(1) | 2016, mis en ligne le 20 mars 2016, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1041>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

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

Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence

Matthieu Petit

1. Introduction

- 1 L'étalement sur le territoire des personnes à former et la mobilité étudiante à l'échelle internationale ont amené les universités à adopter différentes mesures de formation à distance (FAD). En éducation, les stages en enseignement donnent souvent l'occasion aux étudiants de retourner dans leur région d'origine ou d'explorer d'autres réalités par des stages à l'étranger. Au Québec, les stages sont habituellement supervisés par des « représentants » de l'université qui se rendent à quelques reprises dans les milieux scolaires accueillant les stagiaires de leur cohorte. Le coût des déplacements pour ces visites représente un élément important dans le budget de fonctionnement des programmes en enseignement (Grable, Hunt & Unrue, 2008). De plus, au-delà de considérations budgétaires, les grandes distances à parcourir par les superviseurs peuvent nuire à la qualité de l'accompagnement des stagiaires (Nault & Nault, 2001). Ceci fait en sorte que certains stages se font sans supervision directe. Dans ces cas, la supervision de stage peut s'effectuer à distance. Les objectifs demeurent alors les mêmes qu'en présentiel, mais le rôle des superviseurs change (Hamel, 2012). À cet égard, l'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication (TIC) a ouvert la porte à une approche multidimensionnelle pour la supervision à distance (Pellerin, 2010). Voulant accompagner leurs stagiaires afin qu'ils bénéficient d'un développement maximal de leurs compétences professionnelles (Boutet & Rousseau, 2002), les superviseurs peuvent de plus en plus tirer profit de la puissance du réseau Internet afin de contrer les limites d'une supervision à distance. À cet égard, la rétention des étudiants représente un enjeu majeur (Traver, Volchok, Bidjerano &

Shea, 2014) ; l'isolement des apprenants est identifié comme un incontournable défi de la FAD (Poellhuber, Racette, Fortin & Ferland, 2013).

- 2 Dans cet article, notre problématique précisera davantage le contexte et les enjeux de cette étude, et notre cadre conceptuel détaillera les différents modèles et concepts sollicités. Notre méthodologie - qualitative et quantitative - sera explicitée pour guider la présentation des résultats en deux parties. Nous concluons par une interprétation de l'ensemble de nos données, à la lumière de résultats tirés de recherches complémentaires.

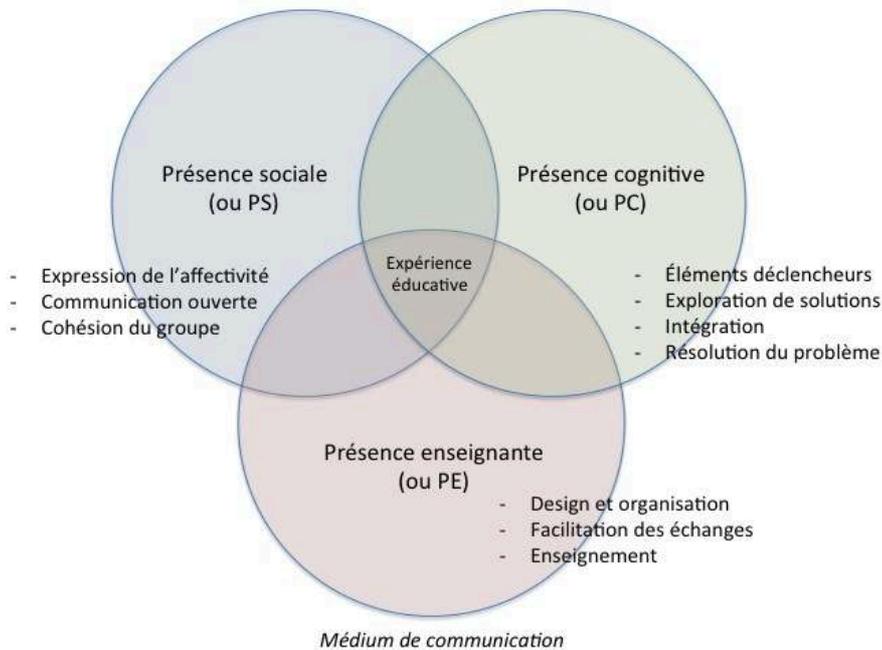
2. Problématique

- 3 Depuis plusieurs années, les recherches démontrent que l'accompagnement des stagiaires est d'une grande importance lors de l'alternance entre l'université et le milieu de pratique (Boutet & Rousseau, 2002 ; Ferrier-Kerr, 2009). En ce sens, le développement professionnel des stagiaires dépend énormément de la supervision offerte (Boudreau, 2009). Les TIC (vidéos synchrones ou asynchrones, services de partage de fichiers lourds, visioconférence, forums électroniques, blogues, e-portfolio, etc.) permettant un accompagnement en ligne de plus en plus riche (Conn, Roberts & Powell, 2009), des modèles de supervision à distance se développent et progressent dans plusieurs facultés d'éducation d'institutions d'enseignement supérieur. À titre d'exemple, la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (MQES) de l'Université de Sherbrooke accueille des enseignants - avec une formation disciplinaire pertinente, mais sans diplôme universitaire en éducation - qui suivent une formation de deuxième cycle en ligne leur permettant d'acquérir leur brevet d'enseignement pour le Québec. Cette maîtrise compte deux stages qui se déroulent dans leur milieu de travail, et pour lesquels la supervision s'effectue à distance. Ainsi, la personne superviseure ne se rend pas physiquement dans le milieu scolaire où œuvre la personne stagiaire à moins que celle-ci éprouve des difficultés majeures et qu'un échec est envisagé pour le stage. Actuellement, une seule rencontre en présentiel permet à chaque superviseur de la MQES de réunir sa cohorte en début de session (à l'université ou dans un lien stratégique sur le territoire, comme Montréal ou Québec) et de démarrer l'accompagnement de ses stagiaires répartis un peu partout en province. Par une significative introduction en présentiel, nous pouvons qualifier cette supervision d'hybride (Conn, Roberts & Powell, 2009).
- 4 En voulant « être là » pour leurs stagiaires, les superviseurs cherchent à éviter leur isolement, à créer de la présence au sein de leur cohorte de stage. Même s'ils doivent offrir de la flexibilité aux apprenants d'aujourd'hui, toujours connectés à Internet (Pallotff & Pratt, 2007), les formateurs jouent leur rôle entre autres par la structure qu'ils proposent en FAD (Jiang, Parent & Eastmond, 2006). Afin d'éviter les abandons et de voir à la qualité de l'accompagnement en supervision à distance, ce design - à la fois pédagogique, organisationnel, technologique et éthique (Petit, 2015) - doit considérer le sentiment de présence des stagiaires. Nous posons donc la question suivante : quelles sont les principales caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence ?

3. Cadre conceptuel

- 5 Prenant appui sur la théorie de présence sociale de Short, Williams et Christie (1976), le modèle théorique de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000) (figure 1) s'impose en recherche depuis plus de dix ans (Deaudelin, Petit & Brouillette, sous presse).

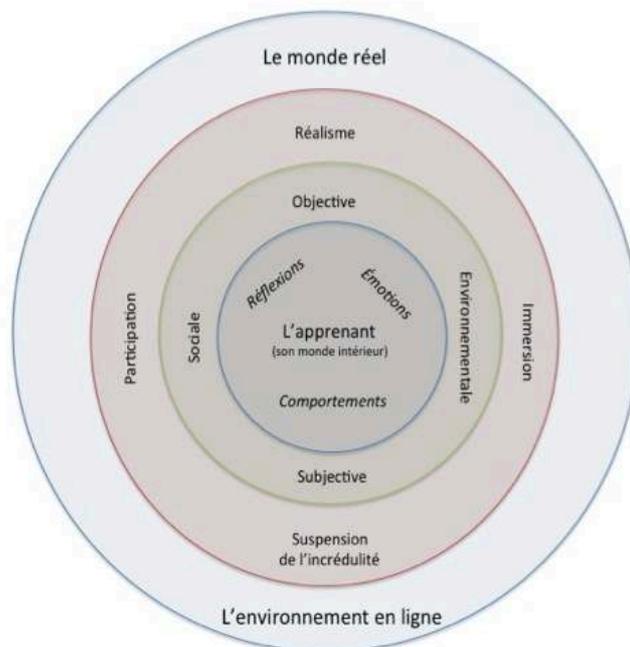
Figure 1. Modèle théorique de la communauté d'apprentissage en ligne (Garrison, Anderson & Archer, 2000).



- 6 Selon une posture socioconstructiviste favorable aux apprentissages en enseignement supérieur (Akyol & Garrison, 2011), ce modèle décline la présence en trois catégories - enseignante (PE), cognitive (PC) et sociale (PS) -, qui donnent lieu à une expérience éducative à la fois riche et significative (Kozan & Richardson, 2014). La PE peut être définie en tant que méthodes employées par les personnes formatrices pour créer des expériences d'apprentissage en ligne enrichissantes et stimulantes (Bangert, 2009), et se mesure à travers trois dimensions : le design et l'organisation du cours, la facilitation des échanges et l'enseignement. La PC renvoie à la capacité des étudiants à donner un sens à l'information qu'ils reçoivent et à le confirmer par des échanges au sein d'une communauté d'apprentissage (Garrison, Anderson & Archer, 2001) selon les quatre phases (ou dimensions) d'un processus réflexif d'investigation, à savoir l'évocation d'éléments déclencheurs, l'exploration de solutions, l'intégration (qui correspond à la construction de solutions) et la résolution du problème posé. La PS correspond à l'habileté qu'ont les étudiants à communiquer leurs caractéristiques personnelles au sein d'une telle communauté et ainsi se présenter comme de réelles personnes (Garrison, Anderson & Archer, 2000), et elle s'opérationnalise à travers l'expression de l'affectivité, la communication ouverte et la cohésion du groupe.

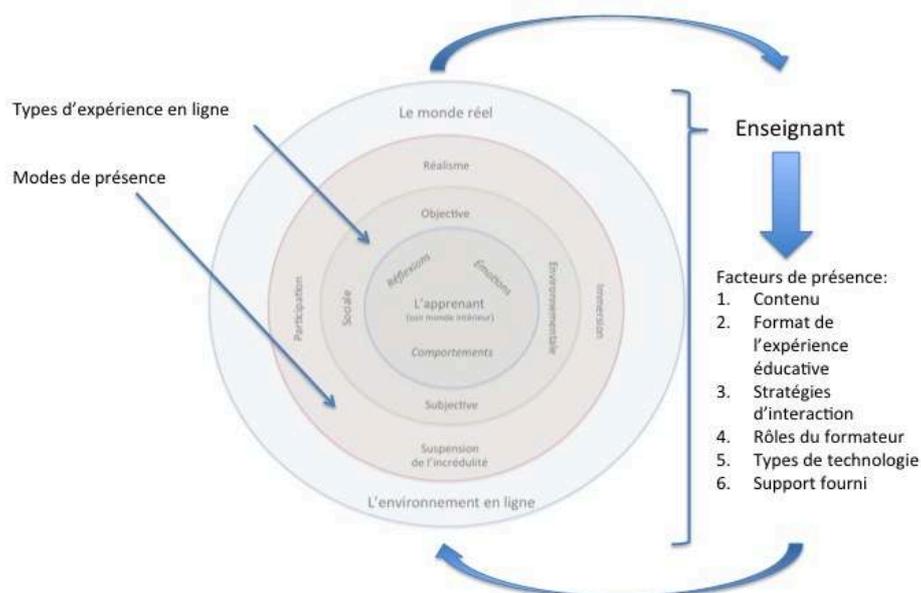
- 7 Le modèle de Garrison, Anderson et Archer (2000) présuppose qu'en l'absence d'un face-à-face, les participants tentent par diverses négociations en ligne de recréer le processus de développement de savoir qui survient en présentiel (Shea, Hayes, Vickers *et al.*, 2010). Comparativement à d'autres modèles, comme celui du TPaCK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*) de Mishra et Koehler (2006) qui concernent les connaissances professionnelles, le modèle de la CAL ne se limite pas à l'enseignement en classe avec l'aide des technologies ; il convient donc à la supervision à distance (M. Petit, communication personnelle, 4 septembre, 2014).
- 8 Lehman et Conceição (2010) proposent une modélisation pour la création du sentiment de présence (figure 2) chez les étudiants qui suivent des cours en ligne :

Figure 2. Modèle pour la création du sentiment de présence en ligne (Lehman & Conceição, 2010).



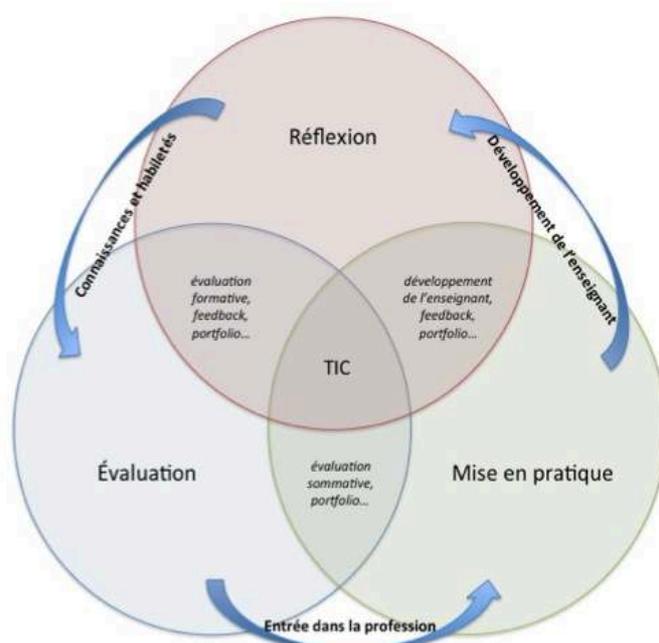
- 9 Mettant en commun plusieurs dimensions de travaux sur le sentiment de présence - dont ceux de Garrison, Anderson et Archer (2000) -, ce modèle pour la FAD considère non seulement les types d'expérience en ligne (subjective, objective, sociale et environnementale) et les modes de présence (réalisme, immersion, participation et suspension de l'incrédulité), mais il mène également à six facteurs de présence : 1- le type et la convergence du contenu, 2- le format de l'expérience d'apprentissage, 3- les stratégies d'interaction, 4- le rôle de l'institutrice ou de l'instructeur, 5- le type de technologie, et 6- les sortes de support fourni (figure 3). Selon Lehman et Conceição (2010), ces facteurs peuvent guider le formateur quant au design et au déroulement d'une supervision à distance favorisant la création du sentiment de présence.

Figure 3. Cadre pour le design de cours en ligne avec présence (Lehman & Conceição, 2010).



10 À l'égard de la formation pratique à l'ère des technologies, le modèle de Routier et Otis-Wilborn (2013) illustre bien le rôle que peuvent prendre les TIC lorsque l'accompagnement des stagiaires se fait à distance.

Figure 4. Modèle de supervision de stage à distance en enseignement (Routier & Otis-Wilborn, 2013).



- 11 Ce modèle mise sur les TIC (dont le e-portfolio) afin d'accompagner et d'évaluer la pratique réflexive des stagiaires, et par le fait même leur professionnalisation. Routier et Otis-Wilborn (2013) soulignent que leur modèle - élaboré à la suite du développement de la formation pratique en ligne au sein de programmes de baccalauréat et de maîtrise - permet également de guider la recherche quant à la supervision de stage à distance en enseignement.
- 12 À partir de ces modélisations et des concepts qui s'y rattachent, nos objectifs de recherche étaient : 1- Décrire les possibilités et les limites d'une supervision à distance quant à la création d'un sentiment de présence chez les stagiaires en enseignement ; 2- Identifier les conditions favorables à la création d'un sentiment de présence par la supervision à distance en enseignement.

4. Méthodologie

- 13 Des méthodologies qualitative et quantitative appuient cette étude exploratoire-descriptive d'orientation compréhensive. En utilisant des données qualitatives et quantitatives, nous voulions obtenir une complémentarité ainsi qu'une plus grande fiabilité quant à l'interprétation de nos résultats de recherche (Elliott, 1989).
- 14 La collecte de données du volet qualitatif s'est faite par une série d'entretiens individuels semi-structurés avec le personnel superviseur de la MQES de l'Université de Sherbrooke. Il s'agissait d'un échantillon de convenance. À la suite du démarrage du volet en ligne de la MQES en 2005, des superviseurs d'expérience ont rapidement adapté leur accompagnement (et le design de celui-ci) selon les modalités du « distanciel ». C'est avec peu de balises qu'ils ont affronté les changements qui s'imposaient, modifié des outils, appris à utiliser divers TIC et par le fait même développé une expertise pour la supervision à distance. Au moment des entrevues, la MQES comptait sept personnes superviseuses, et nous en avons interviewé cinq dans le cadre de cette étude ; nous les identifions de S1 à S5 lors de la présentation des résultats qui comprennent des citations extraites des entretiens. Ceux-ci étaient composés de questions semi-ouvertes, posées selon un guide d'entretien élaboré grâce au modèle pour la création du sentiment de présence en ligne de Lehman et Conceição (2010) et validé par un groupe d'experts (composé de superviseurs d'un autre programme que la MQES). L'analyse des données fut effectuée selon la démarche de Miles et Huberman (2003). La condensation du verbatim des entrevues s'est faite à l'aide d'un codage validé par un procédé interjuge. Cette validation a permis d'assurer une justesse quant à la signification et à la compréhension des codes. Initialement, le choix des codes s'est fait à partir du modèle de la CAL de Garrison, Anderson et Archer (2000) et du modèle de supervision de stage à distance en enseignement de Routier et Otis-Wilborn (2013), mais lors de l'analyse, nous avons également tenu compte des codes émergents (supervision hybride, relation avec le milieu de stage, éthique...). Même si les éléments codés retenus reposaient sur le discours d'une majorité de superviseurs, il est à noter que l'interprétation par le chercheur des réponses et des exemples d'un petit nombre de personnes superviseuses représente la principale limite à cette étude.
- 15 Quant au volet quantitatif, il relève de la mesure de perception des PE, PC et PS des stagiaires de la MQES. Il s'agit à nouveau d'un échantillon de convenance. Des recherches d'ampleur ont d'ailleurs permis de valider un questionnaire découlant du

modèle de la CAL pour des études empiriques sur l'apprentissage en ligne (Arbaugh *et al.*, 2008). Une fois traduit en français et adapté à la supervision à distance, ce questionnaire de 32 questions fut validé par avis expert (d'une personne superviseuse bilingue) et mis en ligne. Sur une possibilité de 80 stagiaires ayant fait leur stage à l'hiver ou à l'automne 2013, 27 ont répondu à notre questionnaire électronique. Considérant le nombre de répondants, l'analyse de ces résultats se fera principalement à l'aide de représentations graphiques des réponses obtenues.

5. Résultats

- 16 Nos premiers résultats proviennent de l'analyse des entrevues avec les superviseurs de la MQES. Au-delà des trois catégories de présence du modèle théorique de la CAL (PE, PC et PS), les considérations d'une supervision à distance quant à la création d'un sentiment de présence se déclinent en quatre autres regroupements de possibilités et de limites : les TIC, la supervision hybride, la relation avec les différentes personnes-ressources du milieu scolaire, et l'éthique de la supervision à distance. Alors que le regroupement des TIC relève du codage à partir du modèle de Routier et Otis-Wilborn (2013), les trois autres découlent de codes émergents. Par la suite, nous présentons quelques résultats provenant des réponses de stagiaires au questionnaire du modèle de la CAL quant à leur sentiment de présence. Ces données quantitatives complètent ce portrait de la supervision à distance à la MQES.

5.1. Résultats des entrevues

5.1.1. Présences enseignante, cognitive et sociale

- 17 Deux éléments clés se retrouvent au cœur du modèle de la CAL sans être rattachés à une catégorie de présence en particulier. Premièrement, la relation de confiance entre le superviseur et ses stagiaires se révèle un élément important pour l'établissement d'un sentiment de présence en supervision à distance. « Je trouve que ce sont nos personnalités qui font que ça marche ou que ça ne marche pas. Il faut être chaleureux, et un peu extraverti. Il faut que le message passe » (S3). Les superviseurs témoignent d'une utilisation de divers moyens (conversations téléphoniques, clips vidéos...) pour solidifier les liens entre eux et leurs stagiaires. La seconde considération : l'engagement du superviseur. « Il faut être très attentif pour les accompagner, être présent. Oui, il y a des étapes, il y a des travaux. Quand la question arrive, il ne faut pas que ce soit trop long pour réagir » (S4).
- 18 Deux volets qui relèvent de l'engagement se retrouvent dans la catégorie de la PE : la disponibilité et le suivi. Comme l'indique ce superviseur, l'engagement se concrétiserait par une grande disponibilité et un suivi régulier, voire serré. « Moi, je serai là, et je serai très présent lors de tout le cheminement pratique, tout au long de la session. Je leur dis même qu'ils me trouveront peut-être harcelant parce que je vais les suivre de près. Pour la plupart, ça fait leur affaire » (S1). À noter que le concept d'immédiateté, « une dimension de l'interaction renvoyant à un éventail de conduites verbales et non verbales de l'enseignant visant à réduire la distance psychologique et physique en situation de formation dont l'importance commence à être étudiée » (Deaudelin, Petit & Brouillette, sous presse), semble chapeauter cet engagement des superviseurs ainsi que les dimensions de disponibilité et de suivi.

- 19 Également à l'égard de la PE, les superviseurs mentionnent l'importance de la personnalisation de l'accompagnement : « Si on ne personnalise pas, on risque d'en perdre beaucoup. Ils ont tous des contextes très différents. Parfois par la matière qu'ils enseignent. Parfois par la quantité de matière qu'ils enseignent. Ils ont des contextes qui nous amènent à nous adapter » (S4). Néanmoins, le respect des échéanciers et de la structure (dont celle du référentiel de compétences qui encadre les formations en enseignement au Québec) est également tangible parmi les considérations d'une présence enseignante selon nos répondants. « Les consignes se donnent par les différents documents. Je peux m'assurer que le message s'est rendu lorsqu'ils me remettent leurs travaux à temps et de façon correcte. Les étudiants sont matures. Ils ne se laissent pas endormir » (S2).
- 20 Pour la PC, les répondants témoignent d'une approche réflexive de diverses façons : les éléments déclencheurs en proposant des situations réelles, et une intégration grâce à des liens entre la théorie et la pratique. « Jusqu'à la fin, jusqu'aux présentations orales devant jury, il faut établir qu'on cherche à faire des liens entre la théorie et la pratique » (S2). Ce superviseur évoque le dernier élément évaluatif de la formation pratique à la MQES, soit un jury lors duquel les stagiaires défendent un bilan réflexif conçu sur une plateforme de e-portfolio. Malheureusement, dans la formule actuelle de la MQES, un stagiaire ne peut pas partager son e-portfolio avec sa cohorte.
- 21 Autre aspect de la PC impliquant les superviseurs : l'importance des rétroactions lors des explorations de solutions, pour guider les réflexions. « Mon rôle est d'approfondir la discussion » (S4). Cet autre superviseur précise la posture à adopter : « Tu poses des questions. Tu commentes les textes pour aller plus loin. Il faut interagir. S'il n'y a pas d'interactions, ça ne progresse pas » (S1).
- 22 Quant à la PS, un seul élément s'impose dans le discours de quatre des cinq superviseurs interviewés. À leurs yeux, ce type de présence est lié à l'utilisation du forum électronique. « Moi, je n'interviens pas dans le forum, à moins qu'ils ne disent des bêtises. Ce n'est pas pareil du tout, mais entre eux, ils apprennent. Ils apprennent l'un de l'autre. Ce qu'un dit sur une compétence en question les aide à comprendre. Il s'agit de coapprentissage » (S3). Le forum électronique est l'une des TIC abordées dans la section suivante.

5.1.2. Technologies de l'information et de la communication (TIC)

- 23 Pour les personnes superviseuses de la MQES, un petit éventail d'outils technologiques se trouve au centre du modèle de la supervision à distance de Routier et Otis-Wilborn (2013) : e-portfolio, visioconférence, plateforme Moodle, courriel... Que ce soit pour la mise en pratique, la réflexion et l'évaluation, quelques TIC peuvent contribuer à la création d'un sentiment de présence. À cet égard, certaines TIC se distinguent, dont les forums électroniques et les vidéos.
- 24 En ce qui concerne le forum électronique, lorsque celui-ci réunit tous les membres d'une même cohorte de stage, il permet aux stagiaires de partager leurs expériences, ce qui crée des occasions d'intégration des apprentissages : « On leur demande de nous dire des apprentissages en lien avec les compétences, mais on les pousse à faire référence à des auteurs, à des cours à l'université. Moi, je leur dis qu'on est en train de marier leur pratique à la théorie » (S2). Sur les forums, cet arrimage théorie-pratique qui relève de la PC – et qui malheureusement fait souvent défaut dans le processus

réflexif des stagiaires (Boutet, Gagné & Thiffault, 2008) - nécessite l'intervention de la personne superviseure.

- 25 Pour la vidéo, celle-ci favorise l'« apprentissage significatif » que Karppinen (2005) décrit comme actif, contextualisé, guidé, émotionnellement prenant et motivant. « Je me rappelle d'un étudiant qui me disait qu'en regardant sa vidéo, il a pu remarquer qu'il ne laissait pas suffisamment de temps aux élèves pour répondre aux questions. Ça aide » (S1). La vidéo peut donc mener à des apprentissages qui relèvent de la PC. Les contraintes de la vidéo comprennent des difficultés techniques, des inquiétudes que le médium suscite pour les stagiaires, et des conséquences pour la personne superviseure si la vidéo ne convient pas. De plus, il y a tout ce qui ne se remplace pas. « Quand tu es sur place, tu as le pouls du stagiaire avant et après. Tu assistes au premier contact avec les élèves, dès que la porte s'ouvre » (S5).
- 26 Dans l'ensemble, nous constatons que l'utilisation des TIC par les personnes superviseures et stagiaires de la MQES implique un minimum de compétences technologiques de leur part. Elles utilisent les outils qu'elles maîtrisent, quitte à demeurer très traditionnelles (le téléphone et le courriel s'imposent encore). Heureusement, les superviseurs s'arrangent pour tirer profit de certains outils – comme c'est le cas pour le forum électronique et la vidéo. Le e-portfolio ne semble pas faire partie des pratiques d'accompagnement d'une majorité de superviseurs pour favoriser le sentiment de présence à distance, et ce, même si tous les stagiaires de la MQES utilisent un tel outil dans le cadre de leur formation. D'ailleurs, tous les stagiaires font une présentation de leur e-portfolio devant un jury en conclusion de leur dernier stage. Pour plus d'innovation dans le changement de pratique que représente la supervision de stage à distance, les programmes devraient offrir des formations ciblées destinées aux superviseurs.

5.1.3. Supervision hybride

- 27 En plus de la présentation du e-portfolio devant jury, le caractère hybride de la supervision des stages à la MQES relève d'une rencontre en présentiel en introduction du premier stage du programme. Une étude de Gammon, Sorlie, Bergvik et Hoifodt (1999) souligne l'importance d'un premier face-à-face pour la réussite du stage, et selon nos résultats, le personnel superviseur de la MQES adhère à cette idée : « Cette première rencontre en présentiel est importante car il faut vraiment briser la glace. Après ce premier contact, les gens se connaissent et c'est plus facile. Le partage de nos expériences au cours de la session, ce sera comme en présentiel » (S1). À la suite de cette rencontre, la création de liens de confiance grâce aux TIC semble facilitée en sein de la cohorte (envers la personne superviseure, mais également entre pairs). De plus, l'occasion est bonne pour faciliter la suspension de l'incrédulité des stagiaires (Lehman & Conceição, 2010) quant à l'accompagnement en ligne qui leur sera offert : « Ça donne une idée de l'engagement. [...] Ça permet d'adoucir certaines craintes. Ensuite, ils se mettent au travail, et ça se passe bien dans la grande majorité des cas » (S5).
- 28 Avant de s'en remettre aux TIC au cours d'un stage supervisé à distance, la personne superviseure cherche à tirer profit du présentiel. D'ailleurs, en comparant les FAD et hybrides, certaines études indiquent que les étudiants qui suivent une formation hybride perçoivent une plus grande PE (Akyol, Garrison & Ozden, 2009 ; Shea & Bidjerano, 2010). L'impact serait également positif sur la PC et la PS (Shea & Bidjerano, 2012). Ainsi, considérant l'importance de créer un sentiment de présence au sein des

cohortes de stagiaires, les programmes de supervision de stage à distance auraient intérêt à explorer des alternatives hybrides.

5.1.4. Relation avec le milieu scolaire

- 29 Afin de compenser l'absence de présentiel, les superviseurs de la MQES sont tout particulièrement soucieux d'établir une relation de confiance avec les personnes-ressources du milieu scolaire, tout particulièrement en prévision de l'évaluation des stagiaires. Parfois, le pivot est un enseignant qui joue le rôle de mentor. Une confiance réciproque permet aux deux formateurs de mieux jouer leur rôle, dont celui d'accompagnement réflexif qui, en formation pratique, découle de la réalité de la classe. La personne superviseure doit « faire en sorte que son point d'entrée soit l'action concrète de l'étudiant et son point de sortie, la réflexion de ce dernier » (Boutet & Rousseau, 2002, p. 89). Malgré la distance, la personne superviseure peut alors bénéficier de la réelle présence du mentor sur les lieux du stage. « Les échos que j'ai à cet égard, c'est que les mentors sont très présents. Il faut que ce soit une présence régulière. La mentalité importe peu, mais il faut un suivi constant entre le mentor et l'étudiant, qu'ils travaillent de pair » (S2).
- 30 Pourtant, pour la majorité des personnes superviseures répondantes, c'est la direction d'école qui représente le principal pivot. « Je dis au directeur que je compte sur lui. Il peut aller dans la classe et je l'invite à le faire au moins une fois, ou à regarder les vidéos. Si le directeur est en confiance avec nous, avec l'université, lui aussi peut signaler un problème. Le mentor, c'est plutôt rare que je me fie sur lui » (S3). Les personnes superviseures de la MQES préfèrent transiger avec les membres de la direction afin que ceux-ci s'intéressent et s'investissent dans le développement professionnel des stagiaires qui - faut-il le rappeler - font partie de leur équipe-école. Ainsi, que la supervision soit traditionnelle ou non, de bonnes relations avec le milieu scolaire vont souvent de pair avec un stage réussi. Lorsque la supervision se fait à distance, cette condition gagnante devient primordiale, et la situation à la MQES met en lumière l'importance d'inclure les directions d'écoles dans le processus d'accompagnement des stagiaires.

5.1.5. Éthique

- 31 L'éthique est un enjeu majeur pour la formation pratique en enseignement, et il devient incontournable dans un contexte de supervision de stage à distance considérant l'utilisation accrue (et souhaitable) des TIC par les personnes superviseures et les stagiaires. La principale préoccupation éthique qui gagne en importance en contexte de stage relève des enregistrements vidéos que la personne stagiaire doit faire de son enseignement en classe : « Lorsque [les stagiaires] vont se filmer, il faut considérer les élèves qui ne veulent pas se faire filmer. Ça peut avoir un impact sur le positionnement de la caméra. Mais il faut bien informer les gens que c'est uniquement le superviseur qui va visionner la vidéo. Le stagiaire doit bien expliquer la raison pourquoi il se filme. » (S1)
- 32 Pourtant, la démarche ne devrait pas se limiter à informer correctement les élèves et à exclure du champ de vision de la caméra certains d'entre eux. Le consentement formel des élèves devrait être obtenu dans le respect, de manière confidentielle, selon les droits de la personne (Tochon, 2002). Et lorsque les élèves sont d'âge mineur, c'est le

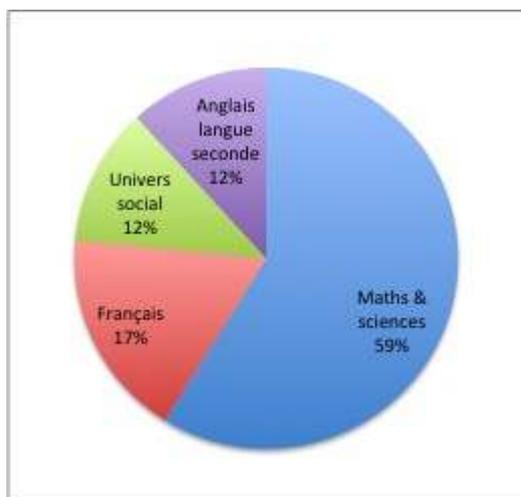
consentement des parents qu'il faudrait obtenir avec la même rigueur. Les superviseurs cherchent à éviter les démarches (et les délais supplémentaires) pour que leurs stagiaires obtiennent le consentement éclairé de leurs élèves (ou de leurs parents) car cette procédure semble perçue comme une contrainte, voire une perte de temps, la diffusion de la vidéo se limitant à eux. « Je peux garantir que cette vidéo ne va à personne d'autre que moi, et que je la détruis après. Moi, je garantie ça aux directions d'écoles. Même chose pour le synchrone. Ce n'est pas enregistré, et le seul qui voit ça, c'est moi. Il faut clarifier la situation. Une fois, une direction a exigé l'autorisation des parents. Il y avait eu quelques retraits. C'est souvent la direction qui provoque ça en envoyant la lettre. Il y a des parents qui prennent peur » (S4).

- 33 Des consignes claires et uniformes doivent être établies quant à l'utilisation des TIC dans un contexte de formation pratique à distance, entre autres en ce qui concerne les vidéos qui remplacent les visites de supervision. L'objectif demeure que les superviseurs puissent optimiser le sentiment de présence chez leurs stagiaires, leur faire bénéficier d'une expérience éducative complète. Alors que les préoccupations des personnes superviseuses à cet égard se manifestent lorsqu'une problématique survient, les programmes de formation aurait avantage à mettre en place des pratiques qui se préoccupent en amont des enjeux éthiques (Watson, 2003). En fournissant aux superviseurs et stagiaires des balises claires quant à la création, le transfert et l'archivage des enregistrements vidéos effectués en classe, les programmes de formation en enseignement seront plus en mesure d'assurer que le développement d'un accompagnement à distance favorisé par les TIC se fait de manière éthique.

5.2. Résultats des questionnaires

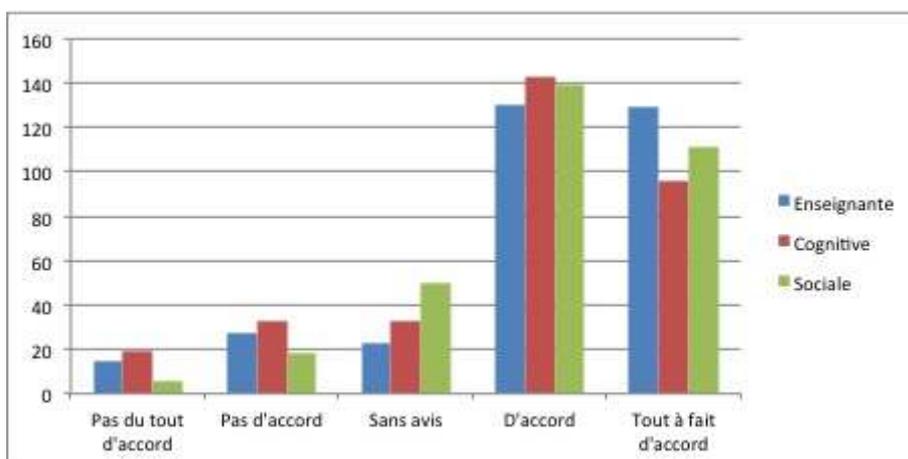
- 34 Le questionnaire découlant du modèle de la CAL nous a permis de mesurer la perception de présence de stagiaires supervisés à distance. Notre échantillon (27 stagiaires sur une possibilité de 80) s'est avéré représentatif de la population des stagiaires de la MQES qui se partage entre quatre disciplines (ou regroupements de disciplines) : mathématiques et sciences à 59 %, français à 17 %, univers social à 12 % et anglais langue seconde à 12 % (figure 5). Dans le contexte de la MQES, le nombre important de stagiaires de la MQES en mathématiques et sciences (des enseignants embauchés sans avoir obtenu leur brevet) reflète une réalité du milieu de l'enseignement dans certaines régions du Québec, soit un manque de candidats avec un baccalauréat en enseignement au secondaire dans ces disciplines.

Figure 5. Champs disciplinaires de notre échantillon des stagiaires de la MQES.



- 35 Ce portrait des champs disciplinaires est à considérer lors de l'interprétation des résultats car selon une étude d'Arbaugh, Bangert et Cleveland-Innes (2010), les PE, PC et PS en FAD sont perçues de façon significativement plus élevée par les étudiants en sciences appliquées qu'en sciences pures. Ce résultat laisse croire que la discipline enseignée peut avoir un effet sur la perception de présence des stagiaires.
- 36 Il ressort du questionnaire du modèle de la CAL que, généralement, les stagiaires sont d'accord ou tout à fait d'accord que la supervision de stage à distance à la MQES permet la création d'un sentiment de présence. La perception des stagiaires est majoritairement favorable (et très favorable) autant pour la PE que pour la PC et la PS. Dans la figure 6, puisque la PS repose sur huit items (au lieu de 12 pour la PE et pour la PC), les ratios pour ces questions sont ajustés afin de faciliter l'analyse, ce qui fait passer le n de 864 à 972 (le n initial étant le nombre de réponses obtenues pour l'ensemble des questions, ce qui correspond au nombre de répondants multiplié par le nombre de questions au sondage, soit 27 multiplié par 32 dans ce cas-ci).

Figure 6. Répartition des réponses au questionnaire du modèle de la CAL.

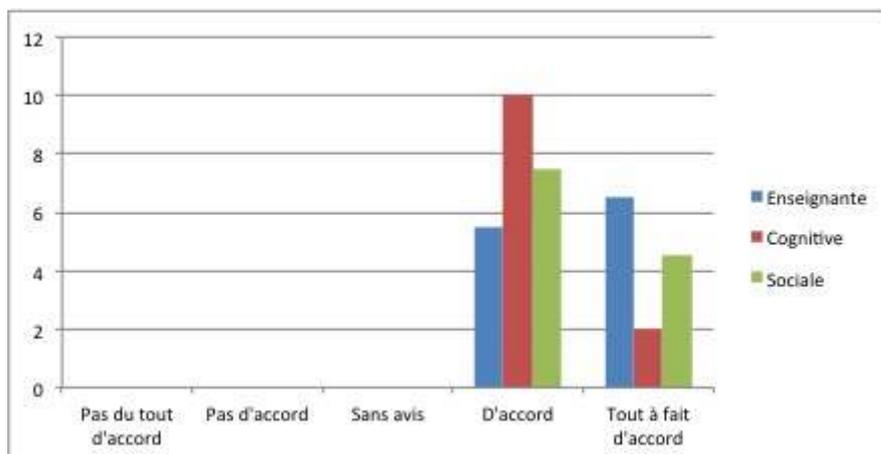


- 37 Après répartition générale des perceptions, 40 % des répondants sont tout à fait d'accord » avec les éléments de PE, et 40 % se disent « d'accord ». Pour la PS, 34 % sont

« tout à fait d'accord » et 43 % sont « d'accord ». Et pour la PC, 30 % sont « tout à fait d'accord » et 44 % sont « d'accord ».

- 38 De plus, en considérant uniquement le niveau de perception pour lequel les réponses constituent une pluralité, les 32 items du questionnaire (avec un n de 36 pour que la PS passe de 8 à 12 items afin de faciliter l'analyse) obtiennent « d'accord » ou « tout à fait d'accord », et ce, pour les trois types de présence (figure 7).

Figure 7. Répartition des réponses constituant une pluralité au questionnaire du modèle de la CAL.



- 39 Ce dernier graphique illustre bien la perception de présence très favorable de la part des stagiaires de la MQES. Avec cette représentation des résultats, la PE demeure la mieux perçue (54 % « tout à fait d'accord » et 46 % « d'accord »), avec la PS au second rang (37,5 % « tout à fait d'accord » et 62,5 % « d'accord »), et la PC en troisième (16,5 % « tout à fait d'accord » et 83,5 % « d'accord »).

6. Discussion et conclusion

- 40 Dans son ensemble, ce portrait de la supervision de stage à distance d'un programme en enseignement réaffirme l'importance et la complexité du nouveau rôle du superviseur dans ce contexte. Les résultats obtenus grâce au questionnaire du modèle de la CAL permettent de croire que les pratiques de la MQES réunissent plusieurs conditions favorables à la création d'un sentiment de présence par la supervision à distance en enseignement. Quant aux entrevues menées auprès des superviseurs de ce programme, elles précisent plusieurs éléments à considérer afin de contrer l'isolement des stagiaires (comme l'importance d'établir rapidement une relation de confiance avec la cohorte de stagiaires ainsi qu'avec les acteurs du milieu scolaire), tout en mettant en lumière certaines limites (les écueils éthiques d'une utilisation accrue des vidéos en stage étant les plus problématiques).
- 41 En ce qui a trait aux trois types de présence du modèle de la CAL, les considérations des superviseurs concernent tout particulièrement la PE (même si celle-ci est étroitement liée à la PC et le PS). Leur engagement - se manifestant entre autres par une grande disponibilité et un suivi qui vont au-delà de ce qui se fait traditionnellement en présence - semble porter fruit, car la perception des stagiaires quant à la PE est la plus élevée des trois. En ce sens, il y aurait en FAD une relation significative entre le délai de réponse de la personne formatrice et la PE perçue par les apprenants (Skramstad,

Schlosser & Orellana, 2012). De plus, la PE et l'immédiateté du formateur seraient des prédicteurs de la perception qu'ont des étudiants de leurs apprentissages en FAD, la PE étant toutefois la variable prédictive la plus importante (Arbaugh, 2010).

- 42 Une étude de Díaz, Swan, Ice et Kupczynski (2010) souligne que la PE peut se partager entre deux moments. Il y a ce qui se fait avant l'activité de formation (par le design et l'organisation) et ce qui se fait pendant celle-ci (facilitation des échanges et enseignement). Les considérations de la supervision à distance soulevées par les superviseurs concernent surtout les interactions avec les stagiaires (et le milieu scolaire) au cours du stage, entre autres par la personnalisation de l'accompagnement et l'utilisation de certaines TIC. Même si les échéanciers et la structure qu'apportent les documents de stage (conçus avant le début de la session) s'avèrent très importants pour les superviseurs, le design en amont de l'accompagnement à distance des stagiaires semble lacunaire, et il peut constituer une limite.
- 43 La PE (et tout particulièrement le design) prédisant de manière significative la PS et la PC en FAD (Ke, 2010), une plus grande organisation de la supervision de stage pourrait entre autres préciser les occasions de PS au-delà de ce que permet une première - et unique - rencontre en présentiel (seul élément « hybride » de la supervision de stage à la MQES) et d'une utilisation de forums électroniques au service de l'apprentissage des stagiaires. Une meilleure préparation par les superviseurs pourrait également signifier une plus grande utilisation de la variété de TIC à leur disposition. Par exemple, le téléphone et le courriel n'ont visiblement pas encore cédé leur place à la visioconférence, malgré l'importance que peut représenter le fait de voir la personne stagiaire - et que le superviseur se fasse voir - dans un contexte de FAD et de création d'un sentiment de présence.
- 44 La corrélation serait importante entre la PE et la PC (Kozan & Richardson, 2014), mais les réponses au questionnaire du modèle de la CAL indiquant une perception plus mitigée de la part des stagiaires de la MQES à l'égard de la PC (les résultats du questionnaire pour ce type de présence étant plus faibles que ceux de la PE et de la PS). On peut donc supposer que les pratiques de supervision de stage à distance à la MQES ne semblent pas réunir des conditions optimales d'un point de vue de la PC, type de présence liée au développement de la pensée réflexive. À cet égard, les limites qui se dégagent des entrevues avec les superviseurs permettent d'envisager certaines pistes de solutions. Par exemple, pour que le processus cognitif puisse se conclure par un réinvestissement dans le contexte de classe - ce qui peut correspondre à la mise en pratique du modèle de Routier et Otis-Wilborn (2013) -, les superviseurs pourraient miser davantage sur les acteurs du milieu scolaire, soient les mentors et les directions d'école. De plus, la PC ne devrait pas se cantonner à une utilisation des forums électroniques ; Ke (2010) et Shea, Hayes et Vickers (2010) font le même constat dans leurs recherches sur la FAD. En formation pratique, d'autres TIC peuvent être utilisées de manière complémentaire afin de favoriser un processus réflexif tout en permettant à la personne stagiaire de partager celui-ci avec sa cohorte (exemple : par l'écriture d'un blogue). En ce sens, le e-portfolio pourrait jouer un rôle plus significatif pour la PC au sein de la CAL si les stagiaires pouvaient partager son contenu avec leurs pairs. Tout de même, le e-portfolio permet au stagiaire d'autoréguler ses apprentissages, ce qui réfère à un quatrième type de présence, soit la présence apprenante (Shea & Bidjerano, 2010, 2012) qui agirait comme variable modératrice des relations entre la PE, la PC et la PS.

- 45 La présence apprenante de Shea et Bidjerano (2010, 2012) permet de questionner le modèle de la CAL de Garrison, Anderson et Archer (2000) ainsi que la lecture qu'il propose de l'accompagnement de stagiaires à distance. Dans le même esprit, il nous apparaît nécessaire de remettre en question le modèle de supervision de stage à distance en enseignement de Routier et Otis-Wilborn (2013). D'autres modélisations - et d'autres concepts - seront alors nécessaires pour faire évoluer la compréhension des enjeux de la supervision de stage à distance, dont la nécessité d'accorder une plus grande importance au design de l'accompagnement des stagiaires à distance. Par exemple, le modèle pour la FAD de Roblyer et Wiencke (2004, voir Lear *et al.*, 2009) compte cinq éléments (1- planification de l'interaction sociale, 2- planification des activités d'apprentissage, 3- technologies utilisées pour l'interaction, 4- signes de l'engagement du formateur, et 5- signes de l'engagement de l'apprenant), et les quatre premiers seraient significatifs pour l'engagement de l'apprenant (Lear *et al.*, 2009). Et en ce qui a trait au concept de présence, les modèles de Jézégou (2010) et de Kawachi (2011) offrent de nouvelles perspectives, de nouvelles catégories ou regroupements de présence, qui seront à réinvestir à l'égard de la supervision de stage à distance.
- 46 À la lumière d'autres résultats de recherche sur la FAD, le croisement de nos résultats qualitatifs et quantitatifs nous a permis de préciser certaines caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. Ces caractéristiques guideront le design de formations qui seront offertes lors de colloques professionnels aux superviseurs de stage ; la rédaction d'un guide pratique de supervision de stage à distance est également en cours. Toutefois, les limites méthodologiques de cette étude nous amènent à envisager de nouvelles avenues de recherche sur le sujet. Pour la suite, il nous apparaît important de questionner un plus grand nombre de stagiaires avec l'aide du questionnaire du modèle de la CAL en plus de s'intéresser à la pratique des superviseurs de plusieurs programmes en enseignement. En comparant de nombreuses pratiques et en s'appuyant sur un corpus de données permettant des analyses plus fines, des gestes robustes pour la création de présence en supervision de stage à distance s'imposeront davantage.

BIBLIOGRAPHIE

- Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry : Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Akyol, Z., Garrison, D. R. & Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry : Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6).
- Arbaugh, J. B. (2010). Sage, guide, both, or even more ? An examination of instructor activity in online MBA courses. *Computers & Education*, 55(3), 1234-1244.

- Arbaugh, J. B., Bangert, A. W. & Cleveland-Innes, M. (2010). Subject matter effects and the community of inquiry (CoI) framework : An exploratory study. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 37-44.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson J. C. & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument. Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11, 133-136.
- Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the Community of Inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 12, 104-111.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139.
- Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., Gagné, L. & Thiffault, C. (2008). *Le mystérieux rôle des superviseurs de stage*. Communication présentée au 6^e colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement, Chicoutimi, 15 mai.
- Conn, S. R., Roberts, R. L. & Powell, B. M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counselling supervision. *Educational Technology & Society*, 12(2), 298-306.
- Deaudelin, C., Petit, M. & Brouillette, L. (sous presse). Assurer la présence enseignante en formation à distance : des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*.
- Diaz, S. R., Swan, K., Ice, P. & Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 22-30.
- Elliott, R. (1989). Comprehensive process analysis : Understanding the change process in significant therapy events. Dans M. J. Packer & R. B. Addison (dir.), *Entering the circle : Hermeneutic investigation in psychology* (p. 165-184). Albany, NY : State University of New York.
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790-797.
- Gammon, D., Sorlie, T., Bergvik, S. & Hoifodt, T. S. (1998). Psychotherapy supervision conducted via videoconferencing : a qualitative study of user experiences. *Nordic Journal of Psychiatry*, 52, 411-431.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment : computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, W. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 5(1), 7-23.
- Grable, C., Hunt, A. & Unrue, E. (2008). Comparing Digital to Traditional Field Experience in Pre-Service Teacher Education. Dans K. McFerrin et al. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (p. 400-405). Chesapeake, VA : AACE.
- Hamel, C. (2012). Supervision of Pre-service Teacher : Using Internet Collaborative Tools to Support Their Return to Their Region of Origin. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 141-154.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.

- Jiang, M., Parent, S. & Eastmond, D. (2006). Effectiveness of web-based learning opportunities in a competency-based program. *International Journal on E-Learning*, 5(3), 353-361.
- Karppinen, P. (2005). Meaningful learning with digital and online videos : theoretical perspectives. *AACE Journal*, 13(3), 233-250.
- Kawachi, P. (2011). Unwrapping presence. *Distances et savoirs*, 9(4), 591-609.
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55(2), 808-820.
- Kozan, K. & Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
- Lear, J. L., Isernhagen, J. C., LaCost, B. A. & King, J. W. (2009). Instructor presence for web-based classes. *Delta Pi Epsilon Journal*, 51(2), 86-98.
- Lehman, R. M. & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a Sense of Presence in Online Teaching*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Miles, A. M. & Huberman, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. & G. Nault (2001). Quand les stages attrapent les TIC. In Karsenti (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 145-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Palloff, R. & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Petit, M. (2015). Formation à distance et stages en enseignement : considérations pédagogiques, organisationnelles, technologiques et éthiques. In L. Thomas et M. Hirschhorn (dir.), *Change and progress in Canadian teacher education : Research on recent innovations in teacher preparation in Canada* (p. 254-284). Association Canadienne pour la Formation des Enseignants (ACFE). Repéré à <https://drive.google.com/file/d/0B3yy10PnpomCdVFhal9KaU1KRUK/view>
- Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. & Ferland, A. (2013). La visioconférence Web en formation à distance : une innovation de quasi-présence. Dans *Actes du VIIe colloque des Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 260-268).
- Routier, W. & Otis-Wilborn, A. (2013). A Framework for Designing and Researching Online Supervision of Teaching. Dans R. McBride & M. Searson (dir.), *Actes du colloque international du Society for Information Technology & Teacher Education (SITE)* (p. 991-995). Chesapeake, VA : AACE.
- Skramstad, E., Schlosser, C & Orellana, A. (2012). Teaching presence and communication timeliness in asynchronous online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(3), 183-188.
- Shea, P. & Bidjerano, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education*, 59(2), 316-326.
- Shea, P. & Bidjerano, T. (2010). Learning presence : Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.

Shea, P., Hayes, S. & Vickers, J. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the community of inquiry framework : A re-examination of measures and approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 127-54.

Shea, P., Hayes, S. Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., ... Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework : Social network and content analysis. *Internet and Higher Education*, 13, 10-21.

Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Toronto : Wiley.

Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Traver, A. E., Volchok, E., Bidjerano, T. & Shea, P. (2014). Correlating community college students' perceptions of community of inquiry presences with their completion of blended courses. *Internet and Higher Education*, 20, 1-9.

Watson, J. C. (2003). Computer-based supervision : implementing computer technology into the delivery of counseling supervision. *Journal of Technology in Counseling*, 3.

RÉSUMÉS

Lorsqu'un stage en enseignement se déroule à l'international ou en région éloignée, l'accompagnement offert par l'institution universitaire (ou d'enseignement supérieur) peut se faire à distance. De plus en plus, les superviseurs de ces stages peuvent utiliser un éventail de TIC pour limiter les inconvénients occasionnés par la distance, dont l'isolement de l'apprenant. À partir de résultats qualitatifs et quantitatifs d'une étude exploratoire-descriptive d'orientation compréhensive, nous identifions les principales caractéristiques d'une supervision de stage à distance en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. Établies selon différents types de présence (enseignante, cognitive et sociale), des TIC utilisées, de la possibilité d'une supervision hybride, de la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire, et des enjeux éthiques, ces caractéristiques favorisent l'identification de gestes robustes pour la création de présence en supervision de stage.

When a teaching internship takes place abroad or in remote areas, the support offered by the university (or a higher education school) can be done without presence. Increasingly, supervisors of these internships can use a range of ICT to limit problems caused by distance, including the isolation of the learner. From qualitative and quantitative results of an exploratory-descriptive study of comprehensive nature, we identify the key features of a remote internship supervision regarding the creation of a sense of presence. According to different types of presence (teaching, cognitive and social), ICT use, the possibility of a hybrid supervision, collaboration with members in the school community, and ethical issues, these features facilitate the identification of robust actions for creating presence in internship supervision.

INDEX

Mots-clés : distance, sentiment de présence, stage, supervision

AUTEUR

MATTHIEU PETIT

PeDTICE, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec

Matthieu.Petit@USherbrooke.ca