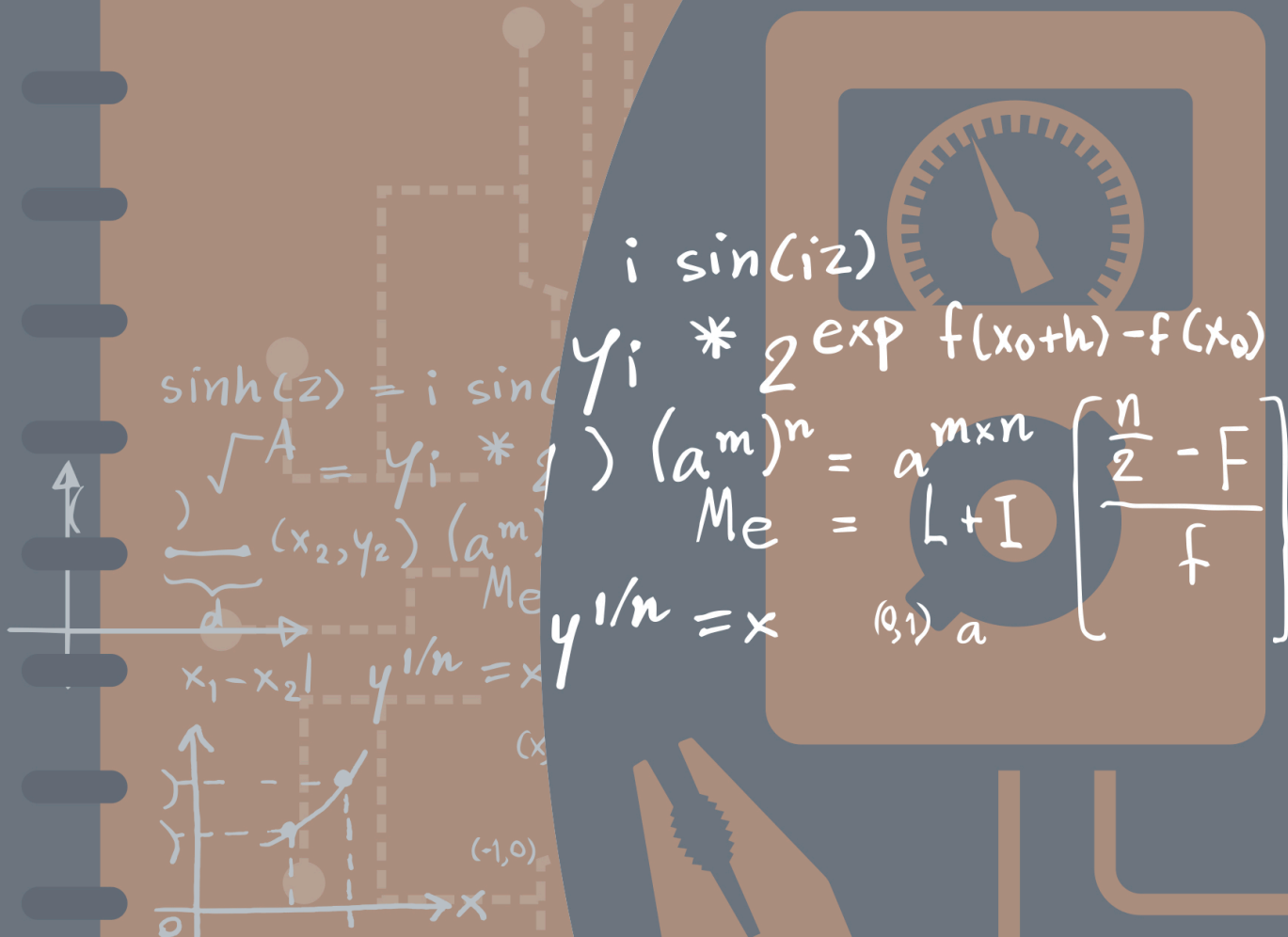




Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

THÈME:
*LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION*

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION**



Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance

Matthieu PETIT¹ (Université de Sherbrooke, Canada),
Julie BABIN² (Université de Sherbrooke, Canada) et
Marie-Ève DESROCHERS³ (Université de Sherbrooke, Canada)

Les stages en enseignement représentent des occasions pour les étudiant.e.s d'explorer d'autres réalités en régions éloignées ou à l'international, mais présentent des défis d'accompagnement, notamment en raison des contraintes liées au déplacement. Pour superviser à distance ces groupes de stagiaires, les dispositifs numériques se développent toujours davantage, mais dans cette communauté d'apprentissage en ligne (CAL) (Garrison, Anderson et Archer, 2000), comment les personnes superviseuses ajustent-elles leurs pratiques au service d'une « présence à distance »? Suivant une analyse thématique des trois types de présence dans la CAL, nous rapportons ici les résultats spécifiques à la présence enseignante tirés de 11 entretiens.

Mots-clés : Supervision, stage, présence enseignante, distance, numérique

Contexte

Que ce soit en enseignement ou dans d'autres programmes postsecondaires, la formation pratique ne peut ignorer au Québec l'étalement de la population sur le territoire. Les étudiant.e.s qui doivent se rendre dans un centre urbain (ou une autre région que la leur) pour leurs études supérieures se voient parfois offrir l'occasion de retourner comme stagiaires dans leur région d'origine, considérablement éloignée dans certains cas. Il leur est également possible d'explorer la réalité d'autres milieux au pays (en territoire autochtone par exemple) ou en optant pour un stage à l'international. Dans ce contexte, de nombreux programmes de formation professionnalisante ont adopté, pour certains stages, des mesures d'accompagnement à distance (Petit, Dionne et Brouillette, 2019).

Dans le cas de la formation pratique en enseignement en contexte québécois, un.e enseignant.e associé.e accueille l'étudiant.e dans le cadre du stage, mais une personne superviseure (ci-après PS) est aussi mobilisée; celle-ci représente l'université où la formation initiale est dispensée. Responsable d'un petit groupe de stagiaires, elle doit alors se rendre à quelques

1. Contact : matthieu.petit@usherbrooke.ca

2. Contact : julie.babin@usherbrooke.ca

3. Contact : marie-eve.desrochers@usherbrooke.ca



reprises dans les différents milieux scolaires qui les accueillent. Chacune de ces visites de supervision comporte habituellement une observation en classe et un entretien réflexif postobservation, lequel réunit l'étudiant.e et la PS, et souvent l'enseignant.e associé.e (Boutet et Pharand, 2008).

Le coût des déplacements des PS peut représenter une part importante du budget de fonctionnement des programmes en enseignement, comme l'ont observé Grable, Hunt et Unrue (2008) aux États-Unis. De surcroît, au-delà de considérations budgétaires, les grandes distances que les PS doivent parcourir peuvent nuire à la qualité de l'accompagnement des stagiaires (Carlin, Milam, Carlin et Owen, 2012; Nault et Nault, 2001). Ainsi, entre autres pour éviter aux PS la lourdeur que peuvent causer certains déplacements et ne pas limiter le nombre de visites de supervision (Dionne et Petit, 2020), certains stages se réalisent sans la présence physique de la PS en classe. L'accompagnement, la médiation et l'évaluation propres à la supervision de stage (Gervais et Desrosiers, 2015) s'effectuent alors à distance.

Plusieurs recherches, selon Ferrier-Kerr (2009), démontrent que l'accompagnement des stagiaires est d'une grande importance dans une formation en alternance entre l'université (ou l'institution d'enseignement supérieur) et le milieu de pratique : le développement professionnel des stagiaires dépend énormément de la supervision offerte (Boudreau, 2009). Les PS doivent assurer un accompagnement de qualité, entre autres par la structure de formation à distance qu'elles proposent (Jiang, Parent et Eastmond, 2006), tout en s'assurant d'offrir de la flexibilité aux étudiant.e.s d'aujourd'hui, toujours connecté.e.s à Internet (Pallotff et Pratt, 2007).

Les objectifs de la supervision de stage à distance demeurent les mêmes qu'en présentiel, mais les rôles des PS changent (Hamel, 2012) : l'arrivée massive du numérique a ouvert la porte à une approche multidimensionnelle (Pellerin, 2010), dont les PS peuvent de plus en plus tirer profit. Les outils technologiques (vidéo synchrone ou asynchrone, webconférence, forum électronique, blogue, portfolio numérique, etc.) permettent en effet un accompagnement en ligne de plus en plus riche (Conn, Roberts et Powell, 2009). Cela permet de contrer certaines limites de la supervision à distance et d'offrir aux stagiaires l'accompagnement souhaité, axé sur le développement de leurs compétences professionnelles (Boutet et Rousseau, 2002).

Peu de publications ont porté sur les pratiques de supervision à distance spécifiques aux programmes de formation en enseignement des universités québécoises (Petit, 2015, 2016 2018; Hamel, 2012; Pellerin, 2010). Il faut reconnaître l'abondance d'études sur la formation à distance, mais selon Young et Lewis (2008) très peu de travaux concerneraient précisément la formation en enseignement, et encore moins la supervision de stage à distance, de l'avis de Routier et Otis-Wilborn (2013). Pourtant, mieux connaître les pratiques des responsables de la supervision des stages dans un contexte de formation à distance en fonction de leur utilisation du numérique représente une avenue innovante pour repenser la formation pratique des programmes en enseignement.



Dans une précédente publication, nous avons mis en évidence que le design de la supervision à distance des stages en enseignement – design à la fois pédagogique, organisationnel, technologique et éthique (Petit, 2015) – doit considérer la «présence à distance» au sein des cohortes de stagiaires afin d'éviter leur abandon et d'assurer la qualité d'accompagnement. Pour Jézégou (2010), créer une telle présence en *e-learning* serait même incontournable, mais comment les PS y arrivent-elles? Cette question plus générale a mené à la question de recherche spécifiquement à la base de cet article : lorsque la supervision de stage se fait à distance à l'aide du numérique, comment les PS ajustent-elles leurs pratiques au service de la présence au sein de leur cohorte de stagiaires afin de diminuer l'isolement de celles et ceux qui font le choix d'un stage en région éloignée ou à l'international?

Cadre de référence : la présence enseignante au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne

Portée par un besoin d'innovation curriculaire (Bédard et Béchar, 2009), la recherche rapportée ici place la focale sur la PS, selon une conception de l'accompagnement en stage davantage collaborative que normative (Wallace, 1991). Cette conception s'observe entre autres lors de l'entretien réflexif postobservation ; la qualité du dialogue au cours de celui-ci jouerait un rôle déterminant dans la construction de savoir professionnel (Schillings, Depluvrez et Fagnant, 2018). Se voulant au service du développement professionnel des stagiaires (Gremion, 2020), les pratiques de la PS s'inscrivent dans une alternance dite intégrative (Jorro, 2007), dont par l'accompagnement d'une démarche réflexive (Donnay et Charlier, 2008). Cet accompagnement peut se faire au sein de la triade (réunissant la PS, l'enseignant.e. associé.e et la personne stagiaire), mais elle peut également inclure les membres d'une cohorte de stages ou d'un autre collectif, parfois formé en ligne (Petit, 2018).

Comme la notion de présence constitue une porte d'entrée pertinente pour réfléchir aux pratiques de supervision à distance, la recherche repose principalement sur le modèle théorique de communauté d'apprentissage en ligne (ou CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000). Prenant appui sur la théorie de présence sociale de Short, Williams et Christie (1976), ce modèle de la CAL s'impose depuis sa création (Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015). Il est utilisé comme cadre pour examiner la nature de certains dispositifs numériques de formation (Ke, 2010), mais par sa cohérence comme outil de recherche, son usage ne s'arrête pas là (Shea *et al.*, 2010).

Le sens de la communauté s'avère un élément essentiel à la création d'apprentissages significatifs en ligne et à la persistance dans les formations suivies à distance (Traver, Volchok, Bidjerano et Shea, 2014). Le modèle de la CAL présuppose qu'en l'absence d'un face-à-face, les membres de la communauté tentent de recréer, par diverses négociations, le processus de développement de savoirs qui survient en présentiel (Lambert et Fisher, 2013). La CAL reposant sur le socioconstructivisme (Akyol et Garrison, 2011 ; Garrison, Cleveland-Innes et Fung, 2010 ; Arbaugh *et al.*, 2008), elle s'inscrit



dans une posture selon laquelle l'apprentissage émerge au sein d'environnements numériques grâce aux interactions entre les personnes dans un contexte de création de sens (Kozan et Richardson, 2014) ; paradoxalement, la distance peut alors les rapprocher (Caraguel, 2012).

Selon une posture favorable aux apprentissages en enseignement supérieur (Akyol et Garrison, 2011), le modèle de la CAL décline la présence en trois catégories : enseignante, cognitive et sociale. Ces trois types de présence – regroupant diverses dimensions (cf. 1 : modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (cal) de Garrison, Anderson et Archer (2000)) – offrent une vision plus globale et compréhensive de l'expérience éducative en ligne (Arbaugh *et al.*, 2008).

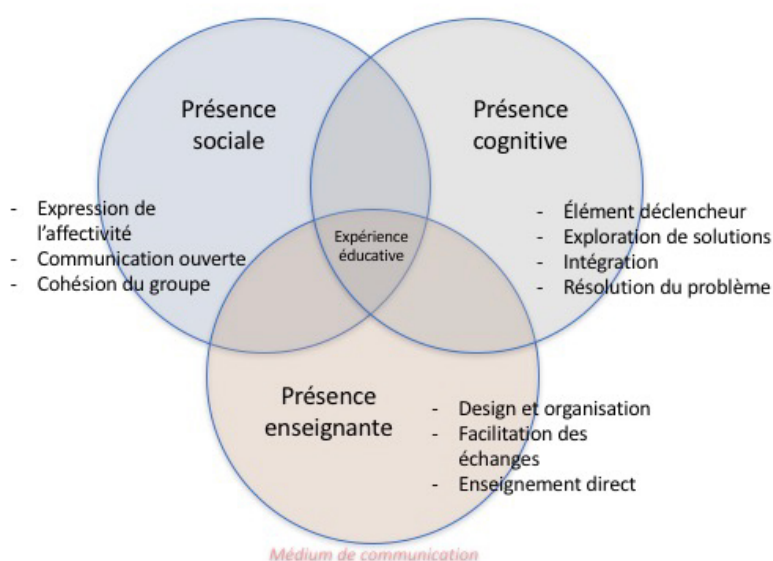


Figure 1 : Modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000)

Afin de faire évoluer le modèle de la CAL, différentes équipes de recherche ont proposé d'y ajouter des types de présence complémentaires comme la présence apprenante (Shea et Bidjerano, 2010 ; Traver, Volchok, Bidjerano et Shea, 2014), autonome (Lam, 2015) ou régulatrice (Kilis et Yildirim, 2018), ou les présences transactionnelle et institutionnelle (Kawachi, 2011 ; Shin 2001). Si ces autres types de présence ont été considérés dans notre projet de recherche en plus des trois types de présence de la CAL, nous ciblons pour cet article la présence enseignante (Garrison, Anderson et Archer, 2000) afin d'en approfondir les manifestations chez les PS.

La présence enseignante peut être définie comme l'ensemble des méthodes employées par les personnes formatrices pour créer des expériences d'apprentissage à distance enrichissantes et stimulantes (Bangert, 2009). Ces personnes jouent un rôle important dans un environnement en ligne (Thiele, 2003) : elles initient la communication, donnent de la rétroaction, proposent du matériel, encouragent et stimulent les discussions. Leur leadership autant que le design des activités d'apprentissage qu'elles proposent facilitent



l'engagement des étudiant.e.s dans la formation à distance (Garrison et Cleveland-Innes, 2005 ; Shea, Pickett et Pelz, 2003). Toutefois, la présence enseignante ne se limite pas aux personnes formatrices ; dans le cas des stages, la CAL inclut aussi les autres membres de la communauté comme les stagiaires et possiblement l'enseignant.e associé.e (selon son accès au dispositif numérique de formation pratique). Toutes les personnes impliquées peuvent contribuer aux processus communicationnels, sociaux et cognitifs au sein de la CAL (Coll, Engel et Bustos, 2009 ; Engel, Coll et Bustos, 2013).

La présence enseignante constitue donc un élément clé de l'établissement et du maintien de la CAL (Garrison, Cleveland-Innes et Fung, 2010) ; elle est cruciale pour la satisfaction des personnes impliquées et donc, pour la réussite de la CAL (Arbaugh *et al.*, 2008 ; Garrison et Arbaugh, 2007 ; Shea, Li et Pickett, 2006 ; Swan et Shih, 2005). Elle permet la régulation de la présence sociale et de la présence cognitive, et la médiation entre ces deux types de présence (Deris, Zakaria et Mansor, 2012) ; celles-ci feront d'ailleurs l'objet de prochaines publications sur notre projet de recherche.

Les personnes formatrices sont perçues comme « présentes » dans les cours en ligne lorsqu'elles sont « visibles » par les étudiant.e.s (Deris, Zakaria et Mansor, 2012) ; la présence enseignante relève donc de la visibilité par l'engagement (Lear, Isernhagen, LaCost et King, 2009). Cet engagement se manifeste dans les trois dimensions de la présence enseignante, dont la première concerne le design et l'organisation. Selon Mannheimer Zydney, de Noyelles et Kyeong-Ju Seo (2012), le design et l'organisation rassemblent la création ou la sélection d'activités qui encouragent une compréhension partagée, la proposition de stratégies pour structurer les discussions d'un niveau supérieur de cognition, et l'énonciation de consignes claires, tant sur les interactions entre pairs que sur les travaux à réaliser (échancier, longueur, contenu, etc.).

La deuxième dimension, la facilitation des échanges, décrit la fréquence et le style des interventions permettant de stimuler la construction d'apprentissages par les étudiant.e.s (*Ibid.*). Certes, la personne formatrice n'est pas la seule à pouvoir intervenir efficacement (d'où l'importance des pairs), mais sans responsable de la facilitation, les discussions en ligne prennent difficilement leur envol (non-participation, discussion peu significative, « domination » des échanges par certaines personnes, etc.).

La troisième dimension de la présence enseignante correspond enfin à l'enseignement direct, c'est-à-dire aux moments où l'un.e des membres de la CAL dispense aux autres des contenus nouveaux, selon les besoins exprimés. Il s'agit le plus souvent de la personne formatrice, mais il est possible de déléguer des responsabilités aux étudiant.e.s. Dans le cadre de notre projet de recherche portant spécifiquement sur des PS, nous avons plutôt retenu l'expression « supervision directe » pour désigner cette dimension.



Méthodologie

Dans son ensemble, ce projet de recherche se présente comme une étude évaluative visant à améliorer des dispositifs (van der Maren, 2003), en l'occurrence ceux destinés à la supervision de stage à distance. Nous en présentons ici un volet descriptif, qui s'appuie sur une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de PS (n=11). Ce nombre de PS s'est révélé suffisant pour obtenir une saturation lors du traitement des données.

Notre échantillon de convenance a été constitué de huit femmes et trois hommes agissant comme PS dans six universités québécoises (de cinq régions différentes) 1) qui offrent un ou des programmes de formation en enseignement et 2) où la supervision à distance est possible lors de stages en région éloignée ou à l'international. Ces PS accompagnent des stagiaires en enseignement au préscolaire et primaire, en enseignement au secondaire ou en adaptation scolaire et sociale. Les cohortes qui leur sont confiées comptent de 6 à 38 stagiaires (au maximum) par cohorte; l'accompagnement d'une cohorte de stagiaires représente ainsi une charge de travail qui peut grandement varier d'une institution à l'autre. Ces PS soulignent avoir reçu une formation à l'égard de l'accompagnement de stagiaires, que ce soit par une formation créditée ou par des activités de perfectionnement, mais pas nécessairement en ce qui a trait à la supervision à distance. Leur expérience comme PS varie de 3 à 17 ans.

Collecte de données

Le guide d'entretien utilisé lors des entrevues a été construit par le chercheur responsable (Petit, 2016) et adapté à un registre familier pour faciliter le contact avec les personnes interviewées. Ce guide, composé d'items ouverts permettant aux PS de témoigner de leur présence enseignante, a fait l'objet d'un premier essai avec une personne volontaire de notre établissement, essai qui n'a mené à aucune modification majeure. La plupart des entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisés en présence physique de la PS. Dans trois cas, toutefois, l'entretien a dû se tenir en webconférence (par Skype) en raison de l'éloignement ou d'un horaire serré. Dans tous les cas, le son des entrevues a été enregistré sur deux supports différents (enregistreuse numérique, téléphone portable ou ordinateur) afin d'éviter la perte de données si un problème technique survenait avec l'un ou l'autre des supports.

Analyse

L'analyse thématique des verbatims d'entretiens a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo11, selon une grille de codage dont les rubriques correspondaient aux trois types de présence et à leurs dimensions respectives (Anderson, Rourke, Garrison et Archer, 2001). Le processus d'encodage a fait l'objet d'une validation interjuge (Miles et Huberman, 2003) par trois membres de l'équipe de recherche, ce qui a entraîné l'ajout de codes émergents et des précisions dans les définitions à utiliser comme repères pour chacune des



dimensions⁴. La validation interjuge a aussi permis de constater la difficulté de coder uniquement ce qui s'appliquait à la supervision de stage à distance (et non à l'enseignement ou la supervision en général). Pour remédier à ce problème, un encodage spécifique à l'accompagnement à distance a été fait, ce qui a permis de croiser les passages codés avec ceux des liés aux types de présence dans une matrice en condensés. Par processus de réduction et de triangulation, les rapports d'encodage propres à chaque croisement de codes ont ensuite fait l'objet d'une synthèse.

Résultats : présence enseignante des personnes superviseures

De manière générale, lorsque la supervision de stages se fait à distance, les PS utilisent différents dispositifs et leurs pratiques varient énormément d'une université à l'autre. De nombreux outils technologiques sont utilisés, tant en synchrone qu'en asynchrone, mais au vu du discours des PS rencontrées, il semble que les formats audio et vidéo s'imposent dans leurs pratiques afin d'appriivoiser la distance. En synchrone se démarquent la webconférence (parfois avec un robot de type Swivl permettant de suivre les déplacements de la ou du stagiaire), la messagerie instantanée (textos ou clavardage) et le téléphone. En asynchrone, nous avons noté le recours aux réseaux sociaux, au courriel, au blogue (journal de bord), au portfolio numérique, au forum de discussion, au wiki et au partage de fichiers sur une plateforme en ligne (ou un espace nuagique).

Avant de présenter les résultats détaillés de chacune des dimensions de la présence enseignante, soulignons que celle des PS rencontrées se caractérise globalement par la personnalisation que celles-ci font du design pédagogique proposé par leur programme de formation en enseignement. Elles mobilisent aussi plusieurs ressources de leur dispositif de supervision de stage à distance (incluant les outils technologiques favorables à une démarche réflexive) pour accompagner les stagiaires, mais aussi pour collecter de l'information implicite et en tirer du sens (autant pour elles que pour les stagiaires). Fait à noter, enfin, les PS semblent montrer une plus grande implication auprès des stagiaires supervisé.e.s à distance avant et pendant le stage qu'auprès des stagiaires qu'elles visitent en présentiel.

Design et organisation

Parmi les PS que nous avons rencontrées, cinq ont indiqué que le stage à distance n'était pas offert à l'ensemble des stagiaires dans leur université, ce qui signifie que le stage à distance n'est autorisé qu'à des conditions précises dans certaines des neuf institutions francophones administrant un programme de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2020). La sélection des étudiant.e.s pour un stage à distance se fait certes sur la base de leurs résultats selon Jonathan et Lucie⁵, mais aussi sur celle de leur

4. Par exemple, il s'est avéré nécessaire de distinguer, dans la facilitation des échanges, ce qui relevait des aspects techniques de ce qui relevait des aspects pédagogiques.

5. Les noms des PS ont été remplacés par des pseudonymes pour assurer leur anonymat.



performance dans les stages précédents (Jonathan, Jacques) : les personnes acceptées doivent avoir eu « une belle expérience de stage » au préalable, nous confie Jonathan. Dans l'université où Lucie occupe un poste à temps plein, il est exigé en plus que les stagiaires intéressé.e.s déposent un dossier de candidature et acceptent de « passer un test à l'écrit ». Si la PS fait partie du corps professoral ou de l'équipe qui coordonne les stages, elle peut donc dès cette étape de sélection faire sentir sa présence enseignante aux candidat.e.s., que ce soit lors des rencontres d'information ou des entrevues de sélection. Certaines organisations (comme celle de Lucie) prévoient aussi, lors de rencontres préparatoires, un accompagnement particulier aux étudiant.e.s qui ont été retenu.e.s pour un stage hors Québec, ce qui constitue une occasion supplémentaire aux PS de faire preuve de présence enseignante : ce sont des moments où « on structure davantage et où on précise comment ça va se dérouler, le stage » (Lucie).

Le design et l'organisation de la formation pratique en milieu éloigné semblent toutefois présenter des différences importantes selon les établissements. Jessica, par exemple, raconte que son institution ne lui a donné que très peu d'instructions, alors qu'Alain affirme qu'« il y a toujours eu des règles et des procédures de supervision à distance » et considère « que ça aide beaucoup pour encadrer [et savoir] exactement quoi faire ». Jacques semble également bien au fait du design prévu dans son université : « c'est ce qu'on nous demandait de faire : [les étudiant.e.s doivent] se filmer et après, on fait une rencontre par Skype ou par Messenger. »

Lucie et ses collègues exercent également leur supervision en suivant des procédures établies : en premier, dit Lucie, on « communique [par téléphone] avec les enseignants associés » qui accueillent les stagiaires à l'étranger pour les remercier, expliquer les attentes compte tenu des différences dans les programmes d'études et ouvrir la porte aux communications futures en cas de problème ». La présence enseignante des PS se fait aussi sentir lors de retours sur les travaux remis, retours prévus dans le cadre du stage : les stagiaires doivent soumettre « un calendrier à long terme, sur 55 jours », puis « une planification détaillée » d'une semaine de cours à venir, normalement à la septième ou huitième semaine du stage ; « c'est avant cette semaine-là qu'[elles vont] réaliser l'accompagnement via Skype » avec leurs stagiaires. Lucie considère que cet exercice permet de « vraiment les guider ». Des courriels sont parallèlement envoyés régulièrement aux personnes enseignantes associées qui accueillent les stagiaires, notamment au moment de la coévaluation. Lucie et ses collègues leur partagent leurs attentes au regard de la future rencontre bilan en triade : « le but, c'est d'arriver à discuter. La discussion est plus importante » que l'identification des points forts et des éléments à améliorer de la personne stagiaire.

Les PS d'autres institutions disent souvent devoir ajouter des consignes, se donner des moyens d'assurer leur présence par des initiatives personnelles : « ce n'est pas une activité qui était obligatoire, c'est que moi, j'ouvre toujours un forum » (Paule). Quant à Ginette, elle propose à ses stagiaires une formule non intrusive d'observation à distance et attend qu'on l'« invite



à ouvrir la caméra». Certaines PS trouvent aussi des façons de montrer leur intérêt pour le milieu de stage : Paule demande par exemple aux stagiaires «d'appuyer leurs réflexions par des photos pour [qu'elle soit] capable de peut-être mieux cerner le milieu», alors que Frédérique demande de s'«entretenir au téléphone [avec l'enseignant.e] une trentaine de minutes» lors de la première observation à distance de la personne stagiaire. Jacques, pour sa part, a ajouté une demande aux étudiant.e.s en stage éloigné, soit celle de rédiger un journal de bord hebdomadaire et dont le partage pouvait se faire de manière numérique, selon le dispositif en place. Il se dit «beaucoup plus présent et ça oblige la stagiaire à tenir compte de [s]a présence virtuelle». L'exercice gagnerait même à être imposé, selon lui : «je crois que ça, on devrait vraiment le mettre [obligatoire], le dire à tous les superviseurs de supervision à distance d'avoir un contact avec le journal de bord régulièrement».

Certaines PS rencontrées vivent néanmoins des irritants liés aux problèmes techniques anticipés ou effectivement rencontrés lors de la supervision à distance, surtout lors des captations audio et vidéo en classe. Quand tout est au point, Jessica considère le dispositif facilitant : «on appuyait dessus, puis tout de suite, l'image apparaissait. La qualité de l'image, c'était parfait». Éloïse se dit satisfaite d'avoir eu un peu d'aide, affirmant qu'elle a reçu la visite d'un technicien qui lui a expliqué «comment ça marchait». Par ailleurs, après s'être fait dire «Apporte ça, puis les documents [d'utilisation] sont dans la boîte», Jessica a fait emmener le matériel à l'école de stage et a constaté lors de l'observation à distance que «le service des technologies et de l'information, [à l'université], n'avait pas changé les piles dans le micro». Elle a donc dû se contenter de l'image.

Comme la présence à distance est difficile à faire sentir lorsque le matériel technique ne fonctionne pas, les PS s'assurent de la bonne marche des appareils, tantôt auprès de l'enseignant.e associé.e, tantôt auprès de la personne stagiaire, tantôt auprès du personnel de soutien. Ginette se souvient avoir eu, à une autre époque, «une collaboration à établir avec la commission scolaire, [...] l'ouverture de ports internet, [la] création d'une adresse IP, [...] l'installation physique de la caméra au plafond». Jacques opte plutôt pour la dévolution complète de la communication technique à la personne stagiaire :

C'est sa responsabilité. «T'as accepté de signer un contrat, alors dans mes attentes de ton contrat de stage, je vais mettre que tu dois t'assurer que la connexion est bonne, si la connexion n'est pas bonne, trouve un autre moyen. Ce sera chez toi, dans ton appartement, je ne sais pas, tu trouves un autre moyen, c'est à toi de communiquer, de créer des liens entre les continents.»

Frédérique adopte une position similaire : si une personne en stage éloigné ne pouvait se présenter physiquement à une rencontre de cohorte, elle suppose qu'elle demanderait à une personne stagiaire présente d'ouvrir un canal de communication pour la personne à distance : «je délèguerais un étudiant qui connaît bien le stagiaire en question, puis “amène ton ordi, puis t'sais, tu t'occupes de [Louis], mettons. Tu traines [Louis] avec toi.”»



Pour Jonathan, l'absence de stagiaires en raison de leur formation pratique en région éloignée paraît fréquente et facile à gérer : « on se fait une rencontre mixte. [...] Par exemple, deux stagiaires à distance et quatre autres stagiaires avec nous sur place. Donc, on se fait un groupe, on se fait un partage d'écran, puis on se fait une visioconférence. »

Facilitation des échanges

Les outils que les PS préconisent pour superviser spécifiquement des stagiaires à distance semblent les mêmes que ceux utilisés par les autres stagiaires de la cohorte (supervisés en présentiel). Par contre, les étudiant.e.s en stage à l'international ou en région éloignée doivent y avoir recours de manière plus systématique, et les PS paraissent porter une attention accrue aux interventions de ces stagiaires, voire en exiger davantage. Par exemple, Jacques et Alain imposent des entrées très régulières au journal de bord. Pour Jacques, c'est chaque semaine et pour Alain, cela doit se faire quotidiennement ou « aux deux jours ». Il se dit ainsi « capable de [...] faire un suivi, même à distance ». Cette exigence peut contribuer à rendre la PS plus présente auprès des stagiaires et à faciliter les échanges synchrones, dans la mesure où toute l'information reçue au fil des jours permet probablement à la PS et à l'étudiant.e d'être plus en phase, de faire référence à des événements du quotidien connus des deux parties.

Pour Paule, la stratégie de facilitation des échanges passe par deux moyens impliquant le forum de discussion, qui permet de réunir la cohorte autour de situations problèmes. Parfois elle choisit de s'effacer pour laisser les stagiaires « essayer de se répondre entre eux, d'aller plus loin », alors qu'à d'autres occasions elle intervient en fin de conversation pour consolider les réflexions déjà indiquées et soutenir la synthèse : « Bon, bien maintenant qu'on sait ça, où vous voulez aller ? ». Cette manifestation de présence enseignante s'avère, en complément, un signe de présence cognitive au sein de la cohorte.

Les relances et les messages de suivi reviennent également comme des façons, pour les PS rencontrées, de faciliter les échanges et d'assurer leur présence. Alain, par exemple, insiste auprès de ses stagiaires à distance pour recevoir les codes d'accès nécessaires aux différentes plateformes et va, dès les premiers jours de stage, le « leur rappeler : "s'il vous plait, envoie-moi le *login*, je [l'ai] pas encore reçu" ». En synchrone, Paule forme des petits groupes de stagiaires, groupes « différents à chaque fois pour que tout le monde puisse rencontrer tout le monde ». La PS choisit de se « promener d'équipe en équipe [dans la plateforme de visioconférence] pour voir si ça va bien » plutôt que d'être constamment en ligne ; elle « les laisse vraiment discuter ». Selon elle, cette modalité permet aux étudiant.e.s d'« échanger aussi sur, des fois, ce qui va moins bien, sur un propos un peu moins politiquement correct que [...] si on était toujours en grand groupe » et donc, contribue à faciliter les échanges au sein de la CAL, entre la PS et sa cohorte, mais aussi entre les stagiaires.



Supervision directe

Chez les PS interviewées, deux pratiques de supervision directe bien établies dans le design en présentiel sont maintenues à distance : l'observation (synchrone ou asynchrone) de l'enseignement et l'entretien réflexif post-observation. L'observation à distance semble permettre tout autant aux PS de jouer leurs rôles que si elles étaient présentes physiquement en classe. Alain dit qu'il est « capable de dire avec précision à [s]on stagiaire : "Ton élève [à qui] tu as dit *Assis-toi* est resté debout pendant 10, 15 minutes. T'as jamais remarqué ça" ». Ces moments d'observation paraissent parfois solliciter la présence des PS par une implication sur le plan technique. C'est le cas de Ginette : avant une leçon diffusée en synchrone, dit-elle, « on fait les tests de son, les tests d'images, je m'assure que la caméra bouge bien, [que] tout est correct ».

Quant aux entretiens réflexifs postobservation, seul Jonathan en explique le déroulement lorsqu'ils ont lieu en ligne : une plateforme est déterminée, « que ce soit Skype ou que ce soit Facetime », et le cours observé est suivi d'un « débriefing immédiat » avec le ou la stagiaire « et leur enseignante associée, idéalement ». Les dix autres PS rencontrées n'évoquent pas les spécificités des entretiens réflexifs lorsqu'ils sont réalisés à distance. Ce constat nous mène à deux hypothèses : soit les PS ne considèrent pas que leurs pratiques sont différentes lorsque cet entretien est mené à distance, soit elles ne sont pas conscientes de ces différences. De notre point de vue, il faut préconiser la deuxième de ces hypothèses en analysant les entours des propos tenus par Alain. D'une part, il dit : « C'est vraiment les mêmes étapes, mais enregistrées », alors que d'autre part, il affirme que la nature même de l'entretien est modifiée. Premièrement, avant le cours qui doit être observé, l'échange entre PS et étudiant.e est remplacé par un monologue filmé de l'étudiant.e, qui répond aux questions que la PS pose habituellement en présentiel : « Comment tu te sens ? [Qu'est-ce] qu'on va voir aujourd'hui ? ». Deuxièmement, après la captation vidéo du cours lui-même, l'enseignant.e – qui a assisté au cours – enregistre ses commentaires sur vidéo ; Alain ne précise toutefois pas si cette vidéo montre l'enseignant.e en échange avec l'étudiant.e ou s'il s'agit d'un monologue. L'entretien comme tel avec la PS n'a lieu qu'après que l'étudiant.e ait transmis les trois vidéos (monologue précédent le cours, cours, commentaires de l'enseignant.e). Alain en explique le déroulement : « on prend rendez-vous par Skype ou au téléphone pour discuter, nous trois ensemble, [du] même élément que [l'enseignant.e] avait [re]sorti et moi, je donne mes commentaires devant [elle ou lui]. »

Dans les circonstances décrites par Alain, l'entretien réflexif ressemble peut-être davantage à un entretien d'autoconfrontation (Moussay et Flavier, 2014) et ne peut faire l'économie du décalage temporel entre le cours et le moment d'échange avec la PS ; les trois personnes impliquées ont un recul qui leur permet de mettre à distance les événements filmés en classe (Petit et Meyer, 2021), ce qui diffère de l'entretien tenu en présentiel. De plus, ce modus operandi donne à la PS elle-même la possibilité de voir et de revoir la vidéo, de réfléchir à la façon de dire les choses ou de poser des



questions qui soutiendront davantage la réflexivité de l'étudiant.e. Si l'entretien réflexif avait eu lieu à chaud, immédiatement après le cours observé, des éléments ciblés par chacune des personnes de la triade, frais en mémoire, auraient peut-être été partagés (ou compris) différemment.

En présentiel, des échanges informels entre la PS et l'enseignant.e associé.e – qui ne sont pas à négliger dans l'orientation de l'accompagnement des stagiaires – peuvent avoir lieu lors du déplacement de la salle de classe vers un autre local ou de la prise d'un café au salon des enseignant.e.s. Ainsi, même si nos résultats ne montrent pas que les PS rencontrées perçoivent une différence majeure dans l'entretien réflexif mené à distance, il nous est impossible de conclure que la présence enseignante des PS se manifeste exactement de la même façon à distance que lorsque cet échange est mené sur place, dans l'école de stage, en présence physique de la PS.

Discussion

L'originalité de la recherche rapportée ici tient au fait que la formation pratique à l'ère du numérique y est abordée par la préoccupation des PS pour le sentiment de présence qu'elles suscitent chez leur cohorte de stagiaires. En analysant ce regroupement comme une CAL, nous avons mis de l'avant des pratiques de PS qui touchent plus particulièrement la présence enseignante.

Sur le plan du design et de l'organisation, nos résultats mettent en exergue que les PS rencontrées offrent un accompagnement de leurs stagiaires à priori plus étroit dans les cas de stages supervisés à distance que dans les cas de stages supervisés en présentiel. Ce constat soulève diverses interrogations. Pourquoi sélectionner les stagiaires si elles et ils bénéficient d'un accompagnement équivalent, voire mieux adapté aux étudiant.e.s en difficulté (Orr, 2010)? Et si cette sélection se maintient, doit-elle s'opérer uniquement selon des critères de performance? Il y aurait peut-être lieu pour les responsables de programme ou – plus largement – pour les facultés ou les universités de se pencher sur l'espace à donner à des critères comme l'autonomie ou les compétences numériques, reconnus nécessaires en formation à distance (Hamel, 2012), dans la sélection des étudiant.e.s qui réaliseront leur stage en région éloignée ou à l'international.

Les onze rencontres réalisées permettent également de voir qu'en formation pratique à distance, le personnel responsable du programme d'études en enseignement peut jouer un rôle important dans le design et l'organisation pour soutenir les PS; dans certains cas, celles-ci sont davantage laissées à elles-mêmes. Des universités proposent des consignes et un dispositif numérique adapté à la supervision de stage à distance, alors que d'autres, non; ces situations contraignent de facto les PS à adapter consignes et dispositifs, notamment en valorisant le support technologique entre stagiaires ou en proposant de nouveaux espaces de collaboration en ligne. En ce sens, comme la majorité des PS ne sont pas formées pour l'accompagnement à distance (Vazquez et Sevillano, 2013), leurs adaptations au design et à l'organisation peuvent créer une surcharge cognitive chez les stagiaires (Hartshorne, Heafner et Petty, 2011), particulièrement s'il s'agit d'ajouts (comme l'exigent



les PS Jacques et Jean, par exemple). Ces décisions personnelles liées au design et à l'organisation en supervision à distance peuvent enfin avoir des conséquences sur les personnes enseignantes qui accueillent un.e stagiaire : non seulement peuvent-elles se sentir parfois délaissées, voire oubliées par les PS (Petit, 2018), mais elles peuvent aussi hériter de certaines tâches liées à la médiatisation des visites de supervision. Leur mandat initial peut ainsi être alourdi par le seul fait que la supervision se réalise à distance, ce qui présente le risque d'affecter la collaboration au sein de la triade.

Par ailleurs, les PS rencontrées témoignent le plus souvent d'une utilisation du numérique qui sert leurs intentions pédagogiques liées aux objectifs du stage, mais aussi de leur volonté de faire preuve de présence à distance. Elles proposent des activités technopédagogiques qui semblent au service de la communauté d'apprentissage en ligne : le journal de bord devient une fenêtre ouverte sur le quotidien des stagiaires autant que le forum de discussion et les ateliers en sous-groupes hétérogènes facilitent les échanges au sein de la CAL, à l'instar de Scherff, Singer et Brown (2013) qui privilégiaient un environnement virtuel pour réunir la cohorte à distance.

En ce qui a trait à la facilitation des échanges, rappelons qu'elle repose entre autres sur l'engagement important dont témoignent les PS rencontrées à l'endroit des stagiaires supervisé.e.s à distance, ce qui va dans le même sens de Robinson, Kilgore et Warren (2017) qui soulignent l'importance du temps investi par les PS à alimenter la relation avec les étudiant.e.s à distance. Les propos des PS de notre étude mettent en lumière l'ampleur de leur implication au sein de la CAL et la responsabilité qu'elles portent : leur cohorte aurait « besoin » d'elles. En plus du temps supplémentaire que les PS investissent avant le départ de leurs stagiaires, il semble donc que leur tâche d'accompagnement au cours du stage soit un peu plus chargée que lorsque la supervision peut se faire en présentiel. Cette observation peut s'expliquer par le lien établi par Deris, Zakaria et Mansor (2012) entre la présence enseignante, d'une part, et les présences sociale et cognitive, d'autre part : la PS doit intervenir et stimuler les échanges avant que les membres de la CAL puissent faire preuve de présence cognitive, et que la présence sociale puisse émerger. Cependant, soulignons que la présence sociale est également perçue comme un levier déterminant du modèle de la CAL (Armellini et De Stefani, 2016) ; si aucune bienveillance n'est démontrée dans les échanges à distance, les interventions directes et fréquentes de la PS pourraient rapidement être considérées comme intrusives ou comme un manque de confiance par les stagiaires.

Lorsque les PS sont interrogées sur ce qui relève de la supervision directe, leurs réponses laissent penser qu'elles tentent de reproduire ce qu'elles font d'habitude en présentiel lors d'une visite de supervision - contextualisation de la leçon par l'étudiant.e, enseignement observé et entretien réflexif post-observation - à la différence près que tout est capté sur vidéo, et regardé en asynchrone (en tout ou en partie). Ce décalage présente parfois un avantage par rapport à l'immédiateté de la rétroaction (Bialowas et Steimel, 2019) s'il constitue une occasion de prise de recul, mais parfois aussi un inconvénient, dans la mesure où l'absence de la PS sur place ne permet pas facilement la



discussion informelle avec la personne enseignante qui accueille le ou la stagiaire. Certains travaux ont en ce sens mis en évidence que les enseignant.e.s peuvent se sentir peu impliqué.e.s dans la triade lorsque la PS doit superviser à distance (Alger et Kopcha, 2011) ; idéalement synchrone (Peterson, Beymer et Putnam, 2018), la communication au profit d'une dynamique de collaboration entre PS et enseignant.e associé.e doit être privilégiée (Hamel, 2012).

Malgré tout le potentiel de la vidéo en stage (Petit et Meyer, 2021) et, plus largement, du numérique pour évaluer le développement des compétences professionnelles sous un nouvel angle, les résultats de notre analyse ne montrent pas que les PS exploitent au maximum ce potentiel. Pourquoi les captations vidéo ne pourraient-elles pas davantage servir de matériau d'autoanalyse par le ou la stagiaire (Joseph et Brennan, 2013) ? Et en plus – ou en lieu et place – de ce genre de travail individuel, les PS pourraient aussi utiliser ces captations comme base à un entretien d'autoconfrontation (Moussay et Flavier, 2014) ou comme exemple à traiter entre pairs au sein de la CAL (Baecher, Kung, Jewkes et Rosalia, 2013), comme le propose d'ailleurs la PS Anne. Dans un tel cas, la personne stagiaire pourrait être invitée à sélectionner des extraits de ses vidéos d'enseignement selon des critères ou des thèmes établis, à l'instar de ce que font Joseph et Brennan (2013). Cela étant, il subsiste un enjeu matériel important : les disparités que nous avons remarquées entre les universités et les écoles de stage au regard des appareils et des connexions sont susceptibles de créer des iniquités dans l'accompagnement offert aux stagiaires qui étudient ou font leur stage dans un établissement moins bien équipé ou mal « branché ».

Conclusion

La recherche dont sont tirés les résultats précédents sur la présence enseignante au sein de la CAL vise ultimement à décrire, sous la loupe du modèle de Garrison, Anderson et Archer (2000), les pratiques actuelles de certaines PS impliquées dans la supervision de stage à distance à l'aide du numérique dans les programmes de formation en enseignement de différentes universités au Québec. Comme il s'agit de pratiques déclarées, les données traitées ne permettent que de deviner l'étendue des pratiques réelles des PS lors de stages supervisés à distance, et il faut souligner la difficulté de distinguer, dans le propos des personnes participantes, ce qui est propre à la supervision à distance de ce qui s'applique à la supervision en général. Cette relative perte de spécificité s'explique peut-être en partie par l'instrument retenu, où ont été privilégiés des items ouverts afin de ne pas limiter strictement les réponses.

Notre analyse des propos de onze PS aux profils diversifiés a par ailleurs permis dans cette publication de mieux cerner certaines manifestations de la présence enseignante lorsque la supervision de stage se fait à l'aide du numérique. Sont notamment mises en lumière des pratiques visant à contrer l'isolement des stagiaires en région éloignée ou vivant une expérience de formation pratique à l'international, isolement qui ressort parmi les préoccupations importantes des PS.



Nos résultats semblent utiles à toute réflexion visant l'amélioration du recours au numérique dans les pratiques d'accompagnement à distance dans un programme de formation en enseignement, bien qu'ils ne couvrent que l'un des trois types de présence. Le pari fait d'une analyse en profondeur de la présence enseignante nous semble tenu, mais vient avec ce pari la renonciation à une description large de toutes les composantes de la CAL en contexte de supervision.

Si nos conclusions se limitent à la situation qui prévaut en formation pratique de futur.e.s enseignant.e.s supervisé.e.s à distance (ou de manière hybride), elles présentent l'intérêt de pouvoir être reprises ultérieurement dans d'autres domaines de formation universitaire où le contexte de formation pratique autant que le besoin d'innovation exigent une intégration plus importante du numérique.



Références

- Akyol, Z. et 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.
- Alger, C. et Kopcha, T.J. (2011). Technology supported cognitive apprenticeship transforms the student teaching field experience: improving the student teaching field experience for all triad members. *The Teacher Educator*, 46(1), 71-88.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. et Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of asynchronous learning network*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J.B. et al. (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.
- Armellini, A. et De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British journal of educational technology*, 47(6), 1202-1216.
- Baecher, L., Kung, S.-C., Jewkes, A.M. et Rosalia, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and teacher education*, 36, 189-197.
- Bangert, A.W. (2009). Building a validity argument for the Community of Inquiry survey instrument. *Internet and higher education*, 12, 104-111.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. PUF.
- Bialowas, A. et Steimel, S. (2019). Less is more: use of video to address the problem of teacher immediacy and presence in online courses. *International journal of teaching and learning in higher education*, 31(2), 354-364.
- 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. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. PUQ.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. PUQ.
- Caraguel, V. (2012, 22 mai). E-learning et émancipation: technologie versus tutorat humain, quels facteurs d'autonomisation? Dans M. Briançon (dir.), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance: quelle(s) différence(s)?* Colloque Rennes 2-CREAD «Formes d'éducation et processus d'émancipation», Rennes.
- Carlin, C.H., Milam, J.L., Carlin, E.L. et Owen, A. (2012). Promising practices in E-Supervision: exploring graduate speech-language pathology interns' perceptions. *International journal of telerehabilitation*, 4(2), 25-37.
- Coll, C., Engel, A. et Bustos, A. (2009). Distributed teaching presence and participants' activity profiles: a theoretical approach to the structural analysis of asynchronous learning networks. *European journal of education*, 44(4), 521-538.
- Conn, S.R., Roberts, R.L. et Powell, B.M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counseling supervision. *Educational technology & society*, 12(2), 298-306.
- Deris, F.D., Zakaria, M.H. et Mansor, W.F.A.W. (2012). Teaching presence in online course for part-time undergraduates, *Procedia - Social and behavioral sciences*, 66(7), 255-266.
- Dionne, L. et Petit, M. (2020). Superviser à distance grâce au numérique: le cas des stages. *Le Tableau*. 9(1). <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/superviser-distance-grace-au-numerique-le-cas-des-stages>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Presses universitaires de Namur.
- Engel, A., Coll, C. et Bustos, A. (2013). Distributed teaching presence and communicative patterns in asynchronous learning: name versus reply networks. *Computers & education*, 60, 184-196.
- Ferrier-Kerr, J.L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and teacher education*, 25(6), 790-797.
- Garrison, D.R., Anderson, T. et 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., Cleveland-Innes, M. et Shing Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the Community of Inquiry framework. *Internet and higher education*, 13, 31-36.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.



- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation: des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (dir.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Éditions.
- Gouvernement du Québec (2020). *Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www1.education.gouv.qc.ca/capfe/>
- Grable, C., Hunt, A. et Unrue, E. (2008). Comparing digital to traditional field experience in pre-service teacher education. Dans K. McFerrin et al. (dir.), *Society for information technology & teacher education (SITE) : International Conference Proceedings* (p. 400-405). Association for the Advancement of Computing in Education (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.
- Hartshorne, R., Heafner, T. et Petty, T. (2011). Examining the effectiveness of the remote observation of graduate interns. *Journal of technology and teacher education*, 19(4), 395-422.
- Jiang, M., Parent, S. et Eastmond, D. (2006). Effectiveness of web-based learning opportunities in a competency-based program. *International journal on e-learning*, 5(3), 353-361.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274.
- Joseph, G.E. et Brennan, C. (2013). Framing quality : annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early childhood education journal*, 41, 423-430.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – Formation – Terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114.
- 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.
- Kilis, S. et Yildirim, Z. (2018). Investigation of community of inquiry framework in regard to self-regulation, metacognition and motivation. *Computers & education*, 126, 53-64.
- Kozan, K. et Richardson, J.C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The internet and higher education*, 21, 68-673.
- Lam, J.Y.C. (2015). Autonomy presence in the extended community. *International journal of continuing education and lifelong learning*, 8(1), 38-61.
- Lambert, J.L. et Fisher, J.L. (2013) Community of inquiry framework: establishing community in an online course. *Journal of interactive online learning*, 12(1), 1-16.
- Lear, J.L., Isernhagen, J.C., La Cost, B.A. et King, J.W. (2009) Instructor presence for web-based classes, *Delta pi epsilon journal*, 51(2), 86-98.
- Mannheimer Zydney, J., de Noyelles, A. et Kyeong-Ju Seo, K. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: an exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions. *Computers & education*, 58, 77-87.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Moussay, S. et Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Nault, T. et Nault, G. (2001). Quand les stages attrapent les TIC. Dans T. Karsenti (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 145-164). PUQ.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Pallotff, R. et Pratt, K. (2007). *Building online learning communities*. 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 en sciences de l'éducation, option psychopédagogie]. Université de Montréal.
- Peterson, A.T., Beymer, P.N. et Putnam, R.T. (2018). Synchronous and asynchronous discussions: effects on cooperation, belonging, and affect. *Online learning journal*, 22(4), 1-25.
- Petit, M. et Meyer, F. (2021). Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride). Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 67-83). Octarès.
- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état des pratiques dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, 21(1), 96-118.



- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance : collaboration entre superviseurs et acteurs du milieu scolaire pour l'accompagnement de stagiaires avec un lien d'emploi en enseignement au secondaire. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33.
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *RIPES*, 32(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1041>
- Petit, M., Deaudelin, C. et Brouillette, L. (2015). La présence en formation à distance : orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives. *Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article338>
- Petit, M. (2015). Formation à distance et stages en enseignement : considérations pédagogiques, organisationnelles, technologiques et éthiques. Dans 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). ACFE.
- Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Ferland, A. (2013). La visioconférence Web en formation à distance : une innovation de quasi-présence. Dans *Actes du VII^e colloque des Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur* (p.260-268). QPES. http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2013/Actes%20colloque_QPES2013.pdf
- Robinson, H.A., Kilgore, W. et Warren, S.J. (2017). Care, communication, support: core for designing meaningful online collaborative learning. *Online learning journal*, 21(4), 29-51.
- Routier, W. et Otis-Wilborn, A. (2013). A framework for designing and researching online supervision of teaching. Dans R. Mc Bride et M. Searson (dir.), *Society for information technology & teacher education (SITE) international conference proceedings* (p.991-995). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Schillings, P., Depluvrez, Y. et Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.) *Accompagner les pratiques des enseignants* (p.61-82). Presses universitaires de Louvain.
- Shea, P.J., Pickett, A.M. et Pelz, W.E. (2003). A follow-up investigation of "teaching presence" in the SUNY learning network. *Journal of asynchronous learning networks*, 7(2), 61-80.
- Shea, P. et 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., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A. et Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework : social network and content analysis. *Internet and higher education*, 13, 10-21.
- Shin N. (2002) Beyond interaction: The relational construct of "transactional presence". *Open learning*, 17(2), 121-137.
- Short, J., Williams, E. et Christie, B. (1976). *The Social psychology of telecommunications*. Wiley.
- Swan, K. et Shih, L.F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of asynchronous learning networks*, 9(3), 115-136.
- Thiele, J.E. (2003). Learning patterns of online students. *Journal of nursing education*, 42(8), 364-366.
- Traver, A.E., Volchok, E., Bidjerano, T. et 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.
- van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.
- Vazquez, E. et Sevillano, L. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: the virtual supervision. *The Turkish online journal of educational technology*, 12(1), 77-87.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge University Press.
- Young, A. et Lewis, C. (2008). Teacher education programs delivered at a distance: an examination of distance student perceptions. *Teaching and teacher education*, 24(3), 601-609.