

Université de Montréal

**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**

par

Glorya Pellerin

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en Sciences de l'éducation,
option psychopédagogie

mai 2010

© Glorya Pellerin, 2010

Université de Montréal

Faculté des Sciences de l'Éducation

Cette thèse intitulée

**Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les
TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université**

présentée par

Glorya Pellerin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Lepage

.....
président-rapporteur

Thierry Karsenti

.....
directeur de recherche

Colette Gervais

.....
codirectrice de recherche

Annie Malo

.....
membre du jury

Enrique Correa Molina

.....
examineur externe

François Bowen

.....
représentant du doyen

Résumé

Les différents acteurs impliqués dans la formation pratique en milieu scolaire doivent composer avec les réalités culturelles et territoriales des régions du Québec. Les étudiants issus des régions éloignées des universités souhaitent retourner dans leur milieu d'origine afin d'y réaliser un de leur stage. L'omniprésence des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les milieux scolaires et universitaires et l'exigence du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001) à développer une compétence professionnelle qui vise à *intégrer les TIC aux fins de préparation, de pilotage et de gestion de l'enseignement* concourent à mettre en place un modèle de supervision qui puisse répondre aux exigences liées au domaine de la formation pratique. Les enjeux sont de taille et méritent que l'on s'y attarde. Prenant en considération le fait que l'observation et la communication entre les différents partenaires de la supervision du stagiaire sont à la base d'une formation efficiente qui puisse répondre aux besoins des étudiants, la présente étude propose un modèle de supervision pouvant accroître la présence des universités dans les milieux plus éloignés et ainsi assurer un accompagnement optimal des stagiaires sur l'ensemble du territoire québécois.

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel¹ faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université. Plus précisément, l'étude répond à trois objectifs en identifiant (1) les avantages et (2) les limites liés à la supervision des stages lorsqu'ils se déroulent par l'entremise des TIC et en contribuant à (3) comprendre l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle.

Afin de saisir les enjeux d'un tel modèle, une étude qualitative descriptive s'avère être le choix qui s'impose. Une rigoureuse collecte de données menée auprès de quatre stagiaires, leur enseignant associé respectif et leur superviseur à l'aide de grilles d'observation, d'enregistrements vidéo, de journaux de bord et d'entrevues semi-dirigées permet de répondre à quatre questions de recherche. Ces dernières s'interrogent sur l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel au plan de l'encadrement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation, au plan du développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle et au plan de la communication entre les partenaires de la supervision. Les données recueillies à partir des différents outils permettent la présentation d'une

¹ Dans cette étude, le terme « distanciel », en opposition au terme « présentiel », sera privilégié à la formulation « à distance ». Sur Google, plus de 11 000 résultats répondent à cette référence.

description de chaque étape et des avantages et des limites de chacune d'elles : l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction. L'étude permet également de mieux comprendre les avantages et les limites d'une supervision en distanciel appuyé par les TIC lors des stages se déroulant dans les milieux scolaires éloignés de leur université.

Ainsi, l'étude fait ressortir que chaque étape du modèle de supervision en distanciel proposé contribue, à différents égards, à rendre la supervision efficiente sur le plan de l'accompagnement au développement des compétences professionnelles. Des recommandations et des pistes de recherches sont proposées afin de maximiser le potentiel du modèle.

Mots clés : Supervision, distanciel, technologies de l'information et de la communication, accompagnement, compétences professionnelles, milieux éloignés.

Abstract

The different actors involved in the provision of practical training must take the cultural and territorial realities of the regions of Quebec into account. Students from remote areas distant from universities want to return to their home community in order to complete one of their practicum. The omnipresence of information and communications technologies (ICT) in school and university settings, and the Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ's requirement to develop professional competencies, which integrate ICT, contribute to set up a supervision model, which can meet requirements linked to practical training. There are major challenges and they deserve to be studied at length. Taking into consideration the fact that observation and communication between the practicum student's different supervisory partners is essential to effective training that meets the student's needs, this study proposes an approach to supervision which may increase the university's presence in remote communities and, in doing so, ensure optimal support of practicum students throughout the province of Quebec.

The goal of this research is to describe the contributions made by ICT to the practicum supervision process when they occur in remote school settings, away from universities. More precisely, the study meets three objectives by (1) identifying the advantages and (2) the limits linked to supervision of practicums when it is conducted using ICT, and by contributing (3) to understanding the contribution ICT makes to supporting practicum students in the development of their professional competencies with respect to the teaching act, and to the development of their professional identity.

In order to grasp the challenges of such an approach, it is required to select a descriptive qualitative study to carry out the research. A rigorous data collection process was conducted with four practicum students, their associate teachers and their supervisors as subjects, using observation forms, video recordings, practicum journals, and semi-directed interviews, which made it possible for the four research questions to be answered. These questions deal with the efficiency of a distance supervision model to the practicum student's supervision before, during and after the completion of their practicum, with the efficiency of a distance supervision model to communication between the supervisory partners and to the support of the development of professional competencies with respect to the teaching act and to the development of their professional identity. Data gathered using different tools permitted the presentation of a description of each step of the proposed approach and the strengths and limits of each step: introduction, observation, partner-exchanges and feedback. The study also allows an understanding of how the model can contribute to supporting the development of practicum students' professional competencies.

In this way, the study highlights that each step of the proposed online supervision approach contributes, in different ways, to making supervision effective in terms of supporting the development of professional competencies. Recommendations and avenues for research are suggested so as to maximize the potential of the model.

Key words: Supervision, online, information and communication technologies, support, professional competencies, remote communities.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xi
Liste des sigles et des abréviations	xii
Remerciements	xiv
Introduction	1
Chapitre1 - Problématique	6
1.1 La formation des maîtres au Québec et les stages	7
1.1.1 Les principaux acteurs de la supervision de stage et leurs rôles	10
1.1.2 Le développement des compétences professionnelles en formation pratique	15
1.2 La supervision de stage et ses défis	22
1.2.1 La supervision de stage dans les milieux scolaires éloignés de leur université	22
1.2.2 Supervision : partenariat et communication	26
1.3 Les TIC en formation des maîtres	31
1.3.1 Une alliée : la compétence professionnelle	32
1.3.2 La supervision de stage et les TIC	35
1.4 La question et l'objectif général de la recherche	38
1.5 La pertinence scientifique de la recherche	39
Chapitre 2 - Cadre théorique	42
2.1 Les modèles de supervision de stage	45
2.1.1 Définition d'une supervision de stage	45
2.1.1.1 Le modèle de Bujold (2002)	52
2.1.1.2 Le modèle d'Acheson et Gall (1993)	54
2.1.3 Les approches recensées par Gervais et Desrosiers (2005)	55
2.1.4 Le modèle intégré	58
2.2 Les compétences professionnelles	65
2.2.1 L'évaluation des compétences professionnelles	66
2.2.1.1 Les compétences liées à l'acte d'enseigner	71
2.2.1.2 Les compétences liées à l'identité professionnelle	73
2.2.2 Accompagnement à l'aide des TIC au développement des compétences professionnelles et leur évaluation	76
2.2.3 Le stress lié à l'évaluation des stagiaires	78

2.3 Le partenariat et la communication en formation pratique	81
2.3.1 Une communication efficace pour un partenariat efficient	83
2.3.2 L'importance d'une communication efficace dans des interactions via les TIC	86
2.3.3 L'importance du non-verbal dans les interactions à distance	89
2.3.4 La rétroaction avec le stagiaire dans une communication via les TIC	93
2.4 La place des TIC en formation pratique	98
2.4.1 Le forum Internet	101
2.4.2 La messagerie instantanée ou la visioconférence	105
2.4.3 La vidéoconférence	108
2.4.4 Les bénéfices et les obstacles à l'intégration des TIC dans la supervision	109
2.5 La cybersupervision : une mise en commun d'outils TIC	111
2.5.1 Avantages et limites de la cybersupervision	114
2.5.2 L'éthique et les TIC en stage	118
2.6 Les objectifs et les questions spécifiques de la recherche	120
2.7 Synthèse du cadre théorique	124
Chapitre 3 - Méthodologie	129
3.1 La contextualisation de la recherche	131
3.2 Le contexte technologique	131
3.3 La démarche proposée	135
3.4 L'orientation épistémologique et le type de recherche effectuée	136
3.5 Les étapes du déroulement de la recherche	140
3.6 Les participants à l'étude	142
3.6.1 Portrait des participants à la recherche	144
3.6.1.1 Enseignant associé 1	144
3.6.1.2 Enseignant associé 2	145
3.6.1.3 Enseignant associé 3	146
3.6.1.4 Enseignant associé 4	147
3.6.1.5 Stagiaire 1	148
3.6.1.6 Stagiaire 2	149
3.6.1.7 Stagiaire 3	150
3.6.1.8 Stagiaire 4	151
3.6.1.9 Superviseure universitaire	152
3.7 Les instruments de collecte de données	155
3.7.1 L'observation	155
3.7.2 Les enregistrements vidéo	158
3.7.3 Les journaux de bord	160
3.7.4 Les entrevues	163
3.8 La méthode d'analyse des résultats	169
3.9 Les préoccupations éthiques de la recherche	177
3.9.1 La responsabilité au regard de la formation des stagiaires	178
3.9.2 L'utilisation des TIC dans le processus de supervision des stages : précautions	180

3.10 Forces et limites de la méthodologie	182
Chapitre 4 - Présentation et analyse des résultats	187
4.1 L'impact de la structure du modèle de supervision en distanciel sur son déroulement	189
4.1.1 Une première visite en présentiel	190
4.1.2 Des visites intermédiaires en distanciel	194
4.1.3 Une dernière visite en présentiel	196
4.1.4 Synthèse de l'impact de la structure du modèle de supervision en distanciel sur son déroulement	197
4.2 Présentation et analyse des avantages et des limites d'une supervision en distanciel	200
4.2.1 L'étape de la planification : description	202
4.2.2 L'étape de l'accueil : description, avantages et limites	203
4.2.2.1 Présentation et analyse des avantages de l'étape de l'accueil	207
4.2.2.2 Présentation et analyse des limites de l'étape de l'accueil	213
4.2.2.3 Synthèse des avantages et limites de l'étape de l'accueil	220
4.2.3 L'étape de l'observation : description, avantages et limites	222
4.2.3.1 Présentation et analyse des avantages de l'étape de l'observation	223
4.2.3.2 Présentation et analyse des limites de l'étape de l'observation	238
4.2.3.3 Synthèse des avantages et limites de l'étape de l'observation	248
4.2.4 Les étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction : description, avantages et limites	251
4.2.4.1 Présentation et analyse des avantages des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction	254
4.2.4.2 Présentation et analyse des limites des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction	261
4.2.4.3 Synthèse des avantages et limites des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction	274
4.2.5 Autres considérations du modèle de supervision de stage en distanciel	275
4.2.6 Synthèse des avantages et limites d'une supervision en distanciel	282
4.3 L'efficacité de la supervision en distanciel à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles	285
4.3.1 L'accompagnement à l'étape de l'accueil	289
4.3.2 L'accompagnement à l'étape de l'observation	292
4.3.3 L'accompagnement à l'étape des échanges-partenaires et de la rétroaction	301
4.3.3.1 L'étape des échanges-partenaires	301
4.3.3.2 L'étape de la rétroaction	311
4.3.4 Synthèse de l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle	319
4.4 Synthèse de la présentation et de l'analyse des résultats	324
Chapitre 5 – Discussion	326
5.1 Représentation de la fréquence des données recueillies	328
5.2 Catégorisation exploratoire des données	334

5.2.1 L'interrelation des considérants du modèle pour un encadrement efficient du stagiaire	336
5.2.2 L'interrelation des considérants du modèle pour une communication efficiente entre les partenaires	340
5.3 Une bonification du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC	343
Conclusion	346
Recommandations	350
Pistes de recherches	352
Bibliographie	355
ANNEXE 1 : Déploiement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner tirées du cahier d'observation de l'UQAT (2008)	I
ANNEXE 2 : Déploiement des compétences professionnelles liées à l'identité professionnelle tirées du cahier d'observation de l'UQAT (2008)	I
ANNEXE 3 : Grille d'observation	IV
ANNEXE 4 : Journal de bord	IX
ANNEXE 5 : Liste des codes	XII
ANNEXE 6 : Formulaire de consentement	XVII
ANNEXE 7 : Modèle de formulaire d'autorisation parentale pour filmer en classe dans le cadre du projet de supervision de stage en distanciel	XXV

Liste des tableaux

TABLEAU 1 TÂCHES D'ACCOMPAGNEMENT PRÉVUES POUR LES FORMATEURS (GERVAIS ET DESROSISERS, 2001).....	14
TABLEAU 2 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001, p. 59).....	19
TABLEAU 3 LA COMPÉTENCE 8 SELON LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001, p.150) ...	33
TABLEAU 4 APPORT DE L'ÉTUDE À L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES CONCERNANT LES TIC EN FORMATION INITIALE.	41
TABLEAU 5 CARACTÉRISTIQUES DES MODÈLES DE SUPERVISION TRADITIONNELLE OU CLASSIQUE.....	49
TABLEAU 6 CARACTÉRISTIQUES DES MODÈLES DE SUPERVISION CLINIQUE OU CLINICO-PÉDAGOGIQUE.....	50
TABLEAU 7 EXEMPLE DU DÉPLOIEMENT D'UNE PARTIE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE 3 (UQAT, 2008).....	69
TABLEAU 8 DIFFÉRENTS TYPES DE MESSAGES VERBAUX ET NON-VERBAUX DE NATURE VOCALE OU NON VOCALE (STEWART ET LOGAN (1993, p.110).....	91
TABLEAU 9 LES AVANTAGES ET LES LIMITES DE LA CYBERSUPERVISION	117
TABLEAU 10 MODÈLE DE SUPERVISION EN DISTANCIEL APPUYÉ PAR LES TIC.....	126
TABLEAU 11 COHÉRENCE ENTRE LES QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE ET LES ÉLÉMENTS DU CADRE THÉORIQUE	127
TABLEAU 12 LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE LA RECHERCHE.....	141
TABLEAU 13 TABLEAU SYNTHÈSE DU PORTRAIT TIC DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	154
TABLEAU 14 GUIDE D'ENTREVUE.....	164
TABLEAU 15 CORRESPONDANCE ENTRE LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET LES CATÉGORIES DE QUESTIONS D'ENTREVUE	165
TABLEAU 16 SYNTHÈSE DES OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES ET FONCTIONS DE CHACUN	166
TABLEAU 17 LES DEUX VOILETS D'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	171
TABLEAU 18 LIVRE DE CODES.....	174
TABLEAU 19 COHÉRENCE ENTRE LES QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE, LES ÉLÉMENTS DU CADRE THÉORIQUE ET LA MÉTHODOLOGIE	185
TABLEAU 20 AVANTAGES DE L'ÉTAPE DE L'ACCUEIL EN SUPERVISION EN DISTANCIEL.....	208
TABLEAU 21 LIMITES DE LA PHASE D'ACCUEIL EN SUPERVISION EN DISTANCIEL.....	214
TABLEAU 22 ÉVALUATION TECHNIQUE DE L'ÉTAPE DE L'ACCUEIL	217
TABLEAU 23 AVANTAGES DE LA PHASE D'OBSERVATION EN SUPERVISION EN DISTANCIEL	223
TABLEAU 24 LIMITES DE LA PHASE D'OBSERVATION EN SUPERVISION EN DISTANCIEL	238
TABLEAU 25 AVANTAGES DES ÉTAPES D'ÉCHANGES-PARTENAIRES ET DE LA RÉTROACTION EN SUPERVISION EN DISTANCIEL	255
TABLEAU 26 LIMITES DES ÉTAPES D'ÉCHANGES-PARTENAIRES ET DE LA RÉTROACTION EN SUPERVISION EN DISTANCIEL..	262
TABLEAU 27 ÉVALUATION TECHNIQUE DES ÉTAPES D'ÉCHANGES-PARTENAIRES ET DE LA RÉTROACTION	267
TABLEAU 28 AUTRES CONSIDÉRATIONS DU MODÈLE DE SUPERVISION DE STAGE EN DISTANCIEL.....	275
TABLEAU 29 COMPARAISON DES FRAIS ENCOURUS POUR UNE SUPERVISION DE STAGE	277
TABLEAU 30 OBJET D'ÉCHANGES RELATIVEMENT AUX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ACTE D'ENSEIGNER ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE AU COURS DE L'ÉTAPE DE L'ACCUEIL	290
TABLEAU 31 MANIFESTATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ACTE D'ENSEIGNER ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE AU COURS DE L'ÉTAPE DE L'OBSERVATION	293
TABLEAU 32 OBJET D'ÉCHANGES RELATIVEMENT AUX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ACTE D'ENSEIGNER AU COURS DE L'ÉTAPE DES ÉCHANGES-PARTENAIRES.....	303
TABLEAU 33 OBJET D'ÉCHANGES RELATIFS AUX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ACTE D'ENSEIGNER AU COURS DE L'ÉTAPE DE LA RÉTROACTION	312
TABLEAU 34 CATÉGORISATION EXPLORATOIRE DES RÉSULTATS	335

Liste des figures

FIGURE 1 EXEMPLE DE TRAJET : ROUYN-NORANDA- MISTISSINI, 585 KM, TEMPS DE ROUTE : PLUS DE 7 H.	24
FIGURE 2 LES 4 PHASES DU PROCESSUS DE SUPERVISION DE STAGE DE BUJOLD (2002, P.19).....	53
FIGURE 3 MODÈLE DE SUPERVISION CLINICO-PÉDAGOGIQUE D’ACHESON ET GALL (1993)	54
FIGURE 4 SCÉNARIOS DE SUPERVISION DE STAGE TIRÉS DE GERVAIS ET DESROSIERS (2005)	57
FIGURE 5 MODÈLE DE SUPERVISION DE STAGE INSPIRÉ DE BUJOLD (2002) [FIG. 2], D’ACHESON ET GALL (1993) [FIG.3] ET DE GERVAIS ET DESROSIERS (2005) [FIG.4].....	60
FIGURE 6 SCHÉMA DE LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE INSPIRÉE DE DEVITO ET AL. (2008, P.27).....	83
FIGURE 7 LIEN ENTRE LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	123
FIGURE 8 CAMÉRA D-LINK DCS5300.....	132
FIGURE 9 CAMÉRA SONY SNC-RZ25N/P NETWORK PTZ	133
FIGURE 10 ÉMETTEUR ET RÉCEPTEUR DU MICROPHONE SANS FIL	133
FIGURE 11 CAMÉRA ROBOTISÉE INSTALLÉE AU PLAFOND DE LA CLASSE	134
FIGURE 12 REPRÉSENTATION DE L’INTERRELATION ENTRE LES ACTEURS DE LA RECHERCHE, LEUR ENVIRONNEMENT ET LA RÉALITÉ.....	138
FIGURE 13 UTILITÉ DE LA GRILLE D’OBSERVATION POUR LA CUEILLETTE DE DONNÉES.....	157
FIGURE 14 JOURNAL DE BORD QUI SERA REMPLI PAR L’ENSEIGNANT ASSOCIÉ, LE STAGIAIRE ET LA SUPERVISEURE.....	162
FIGURE 15 REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DE LA COLLECTE DE DONNÉES POUR CHAQUE STAGIAIRE	168
FIGURE 16 SCHÉMATISATION DE L’ORGANISATION DES DONNÉES POUR L’ÉTAPE DE L’ACCUEIL	176
FIGURE 17 PROCESSUS D’ALTERNANCE DES SUPERVISIONS DE STAGE EN PRÉSENTIEL ET EN DISTANCIEL	199
FIGURE 18 CRÉATION D’UNE CONFÉRENCE BRIDGIT	204
FIGURE 19 INVITATION PAR LE SUPERVISEUR À PARTICIPER À LA CONFÉRENCE BRIDGIT	205
FIGURE 20 LIEN INTERNET POUR ENTRER DANS LA CONFÉRENCE BRIDGIT.....	205
FIGURE 21 RAPPROCHEMENT OPTIQUE DE LA CAMÉRA SUR LE TRAVAIL D’UN ÉLÈVE	226
FIGURE 22 DIFFÉRENTS PLANS DE VUE RENDUS POSSIBLES GRÂCE À LA CAMÉRA UTILISÉE	226
FIGURE 23 ORGANISATION SPATIALE DU SUPERVISEUR AU MOMENT DE LA PHASE D’OBSERVATION	237
FIGURE 24 SCHÉMATISATION SYNTHÈSE DES AVANTAGES ET DES LIMITES DU MODÈLE DE SUPERVISION DE STAGE EN DISTANCIEL APPUYÉ PAR LES TIC	284
FIGURE 25 SCHÉMATISATION SYNTHÈSE DE L’EFFICIENCE DU MODÈLE DE SUPERVISION EN DISTANCIEL SUR L’ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L’ACTE D’ENSEIGNER ET DE L’IDENTITÉ PROFESSIONNELLE.....	321
FIGURE 26 FRÉQUENCE DES DONNÉES ILLUSTRANT LES AVANTAGES DU MODÈLE DE SUPERVISION EN DISTANCIEL.....	329
FIGURE 27 FRÉQUENCE DES DONNÉES ILLUSTRANT LES LIMITES DU MODÈLE DE SUPERVISION EN DISTANCIEL	330
FIGURE 28 FRÉQUENCE DES DONNÉES RELATIVES À L’ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES DANS UN MODÈLE DE SUPERVISION EN DISTANCIEL.....	332
FIGURE 29 FRÉQUENCE DES DONNÉES RELATIVES AUX ASPECTS TECHNIQUES DU MODÈLE DE SUPERVISION EN DISTANCIEL	333
FIGURE 30 MODÈLE BONIFIÉ DE SUPERVISION EN DISTANCIEL APPUYÉ PAR LES TIC.....	344

Liste des sigles et des abréviations

APA	American psychological Association
ASCA	American School Counselor Association
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
ÉÉR	Écoles éloignées en réseau
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
REFAD	Réseau d'enseignement francophone à distance au Canada
TIC	Technologie de l'information et des communications
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

*À mes enfants,
Christophe et Gabrielle*

*La réalisation d'un rêve
est l'aboutissement
d'efforts et de persévérance.*

*Je vous aime!
Maman
xxxx*

Remerciements

L'aventure de la réalisation de ma thèse doctorale a été vécue de façon très positive et je le dois en grande partie au précieux support que m'ont apporté les gens que j'ai eu le plaisir de croiser au cours des quatre dernières années.

Tout d'abord, un merci sincère à mon directeur de recherche, monsieur Thierry Karsenti, qui a su me guider judicieusement et efficacement tout au long de mon cheminement. Merci également à madame Colette Gervais et à monsieur Michel Lepage pour leurs précieux commentaires qui ont contribué à orienter la rédaction de ma thèse. Un merci spécial à l'administration de l'Université de Montréal pour leur engagement dans le démarrage d'une cohorte d'études supérieures à Rouyn-Noranda et, pour son support et ses précieux conseils, à madame Marie-Claude Riopel, qui s'est déplacée plus d'une fois pour nous accompagner en sol abitibien.

Un gros merci aux stagiaires, aux enseignants associés et aux directions d'établissements scolaires qui ont participé à cette étude et sans qui cette thèse ne serait pas présentée. Merci pour votre disponibilité et pour la confiance que vous m'avez témoignée.

Merci à mes collègues de l'UQAT, particulièrement à monsieur Daniel Martin et madame Lorraine Nobert, qui ont su m'encourager de maintes façons et dont le support a été indéniablement présent tout au long du processus. Merci au service de l'audiovisuel et de la formation à distance de l'UQAT, et particulièrement à monsieur Serge Daigle, qui s'est grandement impliqué au niveau technique dans cette recherche. Je remercie également mes collègues et amis pour leurs encouragements, leurs conseils et la confiance qu'ils m'ont portée : Anne-Frédérique, Rollande, Sylvie, Claire, Nancy, Stéphane et Channy. Un merci spécial à Vincent pour son implication et bon courage pour la suite.

Enfin, je réserve mes remerciements les plus chaleureux à ma famille, à mon conjoint Martin et à mes enfants, Christophe et Gabrielle, pour leur support moral et affectif constant, pour leur patience, pour leur amour et pour leur compréhension quotidienne. Vous avez contribué à maintenir ma motivation à poursuivre mes recherches et cette thèse voit le jour en partie grâce à votre soutien. Merci!

Que ces remerciements arrivent à transposer toute la gratitude que je ressens pour chacun et chacune d'entre vous. Merci de tout cœur!

Gloria

Introduction

La formation des maîtres au Québec a considérablement évolué depuis l'abolition des écoles normales et l'universitarisation de la formation. Elle s'est entre autres dotée d'un processus de formation et d'accompagnement des étudiants² qui prévoit qu'une portion de leur formation soit prodiguée directement dans les milieux scolaires par l'entremise des stages. De nombreux changements de notre société exigent aujourd'hui des enseignants le développement et la maîtrise de « compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation » (MEQ, 2001, p. 9). Nos futurs enseignants assimilent donc progressivement, à chaque année de leur formation universitaire, un certain nombre d'éléments théoriques qu'ils doivent, en alternance, réinvestir dans des situations scolaires devant des groupes d'élèves provenant de tous les coins du Québec. Chaque institution universitaire se réserve le droit de moduler ces périodes de pratique à sa façon (MELS, 2008), mais il n'en demeure pas moins que les stages en milieux scolaires font office d'ancrage aux éléments théoriques et sont nécessaires au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants.

Le stage pratique sert d'une part de laboratoire pour le stagiaire, lui permettant de mettre en œuvre ses acquis théoriques, mais revêt d'autre part un caractère important d'évaluation. En effet, chaque stage pratique est structuré de manière à ce qu'un comité de supervision formé de l'enseignant associé qui accueille le stagiaire dans sa classe, de la direction d'établissement scolaire et du superviseur universitaire puisse se prononcer sur les forces et les défis du stagiaire, l'alimenter dans sa réflexion et ainsi l'amener à développer les différentes compétences professionnelles prévues par le ministère de l'Éducation du Québec (2001). Pour effectuer ces tâches

² Le masculin sera privilégié dans l'ensemble de ce texte.

d'accompagnement et d'évaluation incontournables, des visites d'observation dans les milieux scolaires sont nécessaires.

Au Québec, étant donné l'étendue du territoire, plusieurs milieux scolaires sont à des distances considérables des institutions de formation, ce qui rend la supervision universitaire difficile et parfois même périlleuse en période hivernale. Ainsi, dans un contexte où le lieu de stage se trouve par exemple à plus de deux cent kilomètres de l'université, comment assurer le suivi des stagiaires concernés et répondre aux différents besoins des partenaires de formation? Comment pallier aux différents moyens de supervision en présentiel lorsque celle-ci est physiquement quasi inaccessible? En quoi la supervision en distanciel peut-elle être un complément, voire même une solution de rechange à la supervision en présentiel? Quels sont les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision des futurs enseignants?

Étant nous même professeure et superviseuse de stage dans une petite université située dans une région éloignée, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), ces questionnements sont au cœur de nos préoccupations tant à titre de chercheure que de superviseuse de stage. En effet, en raison de notre posture professionnelle, nous sommes régulièrement confrontée à des situations de placement de stage difficiles où les superviseurs, en nombre restreint compte tenu de la faible densité de la clientèle estudiantine de l'UQAT, doivent se déplacer pendant des journées entières dans des conditions souvent périlleuses en période hivernale. Ces nombreux déplacements ont lieu dans tous les coins de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, du Nord du Québec et de la région de Mont-Laurier (territoire desservi par l'UQAT), et ce, pour accompagner pendant quelques heures un seul stagiaire isolé dans une école rurale. Si en plus ce stagiaire éprouve des besoins particuliers ou certaines difficultés, des déplacements supplémentaires sont parfois requis, moyennant une réorganisation acrobatique des différents agendas.

Par l'entremise de cette étude, nous avons mis en lumière la situation particulière vécue en Abitibi-Témiscamingue (région dans laquelle ont été effectuées les expérimentations), mais nous sommes consciente que cette situation rejoint plusieurs universités du Québec qui, tout comme l'UQAT, accueillent bon nombre de stagiaires en enseignement qui sont appelés à œuvrer dans des milieux scolaires éloignés de l'institution universitaire.

Ainsi, au chapitre 1 de cette étude, nous présentons la problématique soulevée en détaillant ce qu'on entend par la formation des maîtres et les stages au Québec et quels en sont les principaux acteurs. Nous présentons également les récentes attentes ministérielles en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles (MELS, 2008; MEQ, 2001). Nous identifions certains défis relatifs à la supervision de stage, notamment dans les milieux scolaires éloignés. Nous présentons aussi la place qu'occupent les TIC en formation des maîtres et plus particulièrement en supervision de stage. Enfin, de ces éléments de la problématique découlent un objectif général et une question de recherche et nous terminons ce premier chapitre en exposant la pertinence scientifique de la recherche.

Au chapitre 2, nous abordons les différents éléments qui découlent de la problématique et qui structurent un cadre théorique cohérent et utile à la mise en place de la recherche. Tout d'abord, nous nous intéressons à trois approches de supervision de stage, soit celle de Bujold (2002) et d'Acheson et Gall (1993) et de celles recensées par Gervais et Desrosiers (2005) qui nous ont inspirée afin de créer notre propre modèle de supervision en distanciel. Nous nous attardons également au développement et à l'évaluation des compétences professionnelles, mais aussi au stress provoqué par l'évaluation des stages, car nous anticipons que la particularité de l'approche proposée pourrait avoir un impact chez les stagiaires. Le partenariat et la communication entre les partenaires de la formation pratique sont également deux éléments qui sont soulevés compte tenu de la distance qui sépare les formateurs dans le modèle que nous proposons, mais également en raison de la nature des échanges

qui se déroulent en partie par l'entremise de la technologie. Enfin, nous explorons la place qu'occupent les TIC en formation pratique, leurs bénéfices et les obstacles à leur intégration. Nous abordons aussi ce qu'on entend par l'éthique dans un contexte de supervision de stage réalisé à l'aide des TIC. De tous ces éléments théoriques découlent enfin trois objectifs spécifiques et cinq questions de recherche qui justifieront en partie les choix méthodologiques.

Au chapitre 3, nous présentons la méthodologie de la recherche en débutant, bien que ce ne soit pas commun, par une contextualisation de la recherche et une présentation de l'appareillage technique utile à la compréhension des expérimentations qui ont été menées. Par la suite, conformément aux recommandations de l'American psychological Association (APA, 2001), nous procédons à la présentation de l'orientation épistémologique de la recherche, à la description des étapes du déroulement de l'étude, du mode de sélection des participants, du choix des instruments de cueillette de données et de la méthode d'analyse. Enfin, nous abordons les préoccupations éthiques, soit les responsabilités envers la formation des stagiaires, mais également les précautions à prendre dans un contexte d'utilisation des TIC dans un processus de supervision de stage. Les forces et les limites de la méthodologie sont également exposées.

Le chapitre 4, qui constitue probablement la plus grande force de cette thèse, présente et analyse de façon très détaillée l'ensemble des résultats en conformité avec les objectifs de la recherche. Nous présentons tout d'abord l'impact de la structure de l'approche de supervision en distanciel proposée sur son déroulement. Ensuite, étape par étape, nous présentons et analysons les avantages et les limites d'une telle approche. Ces deux premières sections permettent de répondre en partie aux deux premiers objectifs ciblés et donnent des indicateurs pour le troisième. Enfin, la dernière section du chapitre 4 s'intéresse à l'efficacité du modèle de supervision en distanciel sur l'accompagnement au développement des compétences professionnelles des stagiaires, répondant par le fait même à l'objectif 3 de la recherche.

Le chapitre 5 reprend en partie les résultats présentés précédemment et les discute afin d'élaborer une catégorisation des données et de bonifier le modèle de supervision en distanciel proposé. De plus, des discussions ont lieu afin de mieux comprendre en quoi le modèle privilégié favorise l'encadrement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation devant les élèves. Nous discutons également de l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC au plan de la communication entre les partenaires de la supervision.

Dans cette étude, nous décrivons comment un rapprochement virtuel assuré par des dispositifs TIC peut aider les formateurs à accompagner les stagiaires afin que ces derniers puissent répondre aux exigences attendues par la formation des maîtres. Compte tenu du contexte particulier dans lequel nous agissons à la fois en tant qu'actrice de la recherche et superviseuse, l'étude présente plusieurs caractéristiques de la recherche-action qui sont exposées lors du troisième chapitre de cette étude. Nous avons effectué cette étude descriptive du processus de supervision de stage en distanciel afin d'en identifier les avantages et les limites pour la formation pratique en éducation et pour mieux comprendre comment les TIC peuvent contribuer à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles.

Chapitre1 - Problématique

Dans des contextes particuliers de stage en enseignement, il semble parfois difficile d'assurer une présence régulière de l'institution universitaire dans tous les milieux scolaires participant à la formation pratique des étudiants stagiaires, et ce, en grande partie en raison de la distance qui sépare les deux milieux de formation. Dans l'optique de répondre aux différents défis de la supervision de stage, entre autres à ceux liés aux contraintes territoriales, il est aujourd'hui possible de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication, modifiant ainsi le modèle de supervision en présentiel traditionnellement mis en œuvre en formation des maîtres, par une approche en distanciel. Dans ce chapitre, nous mettons en lumière cette problématique, en utilisant notamment comme point d'appui la situation vécue à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

À la section 1.1, nous faisons le portrait de la formation des maîtres et des stages au Québec en y présentant les différents acteurs, leurs rôles et l'objectif de la formation pratique qui est le développement des compétences professionnelles. À la section 1.2, nous présentons la supervision de stage et ses défis, particulièrement ceux qui mettent en cause les milieux éloignés de leur université comme ce qui est vécu en Abitibi-Témiscamingue. Nous soulignons également la nécessité de la présence universitaire lors des stages et de la communication essentielle entre les différents acteurs engagés dans la formation et dans l'accompagnement au développement de compétences professionnelles des étudiants stagiaires. À la section 1.3, nous abordons l'utilisation possible des TIC en formation des maîtres, et ce, particulièrement dans la supervision des stages. Les exigences ministérielles en regard au développement de la compétence professionnelle relative au TIC (compétence 8) sont également présentées. Enfin, aux sections 1.4 et 1.5, l'objectif, la question générale de recherche

ainsi que la pertinence scientifique de l'étude sont présentés afin de donner le ton à ce projet de recherche doctorale.

1.1 La formation des maîtres au Québec et les stages

La formation des maîtres au Québec en est une où l'expérience pratique constitue un élément fondamental et où différentes facettes de la formation s'intègrent pour permettre au stagiaire de se développer professionnellement (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2006). En 1994, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) a fourni aux universités qui dispensent un programme de formation des maîtres des recommandations pour orienter et pour organiser les stages. En 2008, suite à des consultations auprès de différents partenaires de la formation pratique (universités, tables régionales de concertations, CAPFE, COFPE...), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié de nouvelles recommandations prenant appui sur les premières et s'inscrivant dans les changements du milieu scolaire de la dernière décennie (MELS, 2008).

Ces recommandations ont pour but d'amener les différents intervenants en formation pratique à « adopter des façons de faire qui amélioreront l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires en enseignement » (MELS, 2008, p.1). Mais qu'en est-il de la situation actuelle des stages au Québec? À cet effet, plusieurs études ont été menées afin, entre autres, d'identifier les accompagnateurs des stagiaires en cours de formation, les contributions de chacun et les types de relation entre ces partenaires (Boutet et Pharand, 2008; Boutet et Rousseau, 2002a; Boutet et Rousseau, 2002b; Correa Molina et Gervais, 2008; Gervais et Desrosiers, 2001; Gervais et Desrosiers, 2005; Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008; Loiselle, Lafortune et Rousseau, 2006; Villeneuve, 1994). À la lumière des différentes études consultées, il ressort clairement que la place de la supervision de stage en formation pratique n'est plus à faire.

Villeneuve (1994, p.19) définit le stage supervisé comme « une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession ». Pour Correa Molina et Gervais (2008, p.2), le stage est aussi un « lieu privilégié pour en observer la manifestation [la mobilisation et la combinaison des ressources] chez les stagiaires ». Dans l'étude de Gervais (1999) qui consiste à explorer les représentations des différents acteurs de la formation pratique, l'expérience de stage est définie, entre autres, comme étant une occasion de confronter théorie et pratique. À cet effet, Perrenoud (1994, p.31) émet une mise en garde en prétendant que « le pire [dans une formation professionnelle articulant théorie et pratique] serait qu'une partie des formateurs soient entièrement du côté de la théorie, les autres entièrement du côté de la pratique ». Au contraire, aujourd'hui, les stages sont plutôt qualifiés de « milieu d'apprentissage de savoirs multiples » (Gervais et Desrosiers, 2005).

De façon traditionnelle, les stages étaient prévus dans la formation pour permettre aux futurs enseignants de mettre en application, en situation réelle, ce qu'ils avaient appris à l'école normale ou à l'université. [...] Dans les programmes de formation actuels, les stages sont plutôt abordés comme des expériences propres à permettre d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses dont des savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005, p.1).

Boutet (2002a) renforce cette idée en soutenant que « les personnes supervisant les stagiaires occupent une position privilégiée pour favoriser le rapport entre la composante théorique et la composante pratique de la formation à l'enseignement » (p.27). Selon Vincent et Desgagné (1998), le stage pratique permet une réunion de trois cultures distinctes, mais complémentaires dans la formation du futur enseignant :

la culture universitaire, la culture scolaire, la culture personnelle. Le stagiaire arrive dans son milieu de stage avec une culture universitaire nouvellement acquise constituée de savoirs dits savants (savoirs scientifiques) et il est rapidement confronté à une nouvelle culture, soit la culture scolaire qui est imprégnée de savoirs dits d'action (savoirs d'expérience). Par observation et par expérimentation, il y développera sa propre culture expérientielle qui sera conduite par des savoirs dits plus personnels (personnalité du stagiaire). Toujours selon Vincent et Desgagné (1998), cette rencontre de différents savoirs permettra le développement de compétences professionnelles qui seront mises au service de l'apprentissage des élèves.

Les stages pratiques font maintenant partie intégrante des différents programmes de formation à l'enseignement (Boudreau, 2000). Depuis 1994, un minimum de 700 heures de formation pratique sont réparties au cours du baccalauréat de quatre ans (COFPE, 2006). Généralement, un stage est prévu à chaque année de la formation afin de favoriser entre autres, les liens entre la théorie et la pratique dans le développement des compétences professionnelles, mais également afin d'offrir une alternance entre les savoirs savants issus des cours universitaires et les savoirs d'action puisés à même les stages (COFPE, 2006; Fortin et Pharand, 2005; Vincent et Desgagné, 1998).

Les deux volets de la formation seront non pas juxtaposés mais intégrés. Le premier a trait à la formation plus axée sur les fondements de l'éducation, la théorie ainsi que l'approfondissement d'une ou de plusieurs disciplines. Ce volet est confié à l'université. Le second, soit la formation en milieu professionnel réel, devrait amener le stagiaire à remettre sa pratique en question et à amorcer un dialogue pédagogique avec l'enseignant associé, le superviseur universitaire et, idéalement, l'équipe enseignante, la direction d'établissement. [...] La formation en milieu de pratique ne se réduit pas à des aspects pratiques, mais elle constitue un lieu d'intégration de la théorie et de la pratique, le stage se déroulant en contexte réel d'enseignement (COFPE, 2006, p.43).

Les étudiants stagiaires, tout comme les artisans (Vincent et Desgagné, 1998), apprennent certes en étudiant, mais également en s'exerçant, en faisant et en réfléchissant, en collaborant avec d'autres, en observant des collègues au travail et en partageant leurs observations (National Commission on Teaching and America's future, 1996; Vincent et Desgagné, 1998).

1.1.1 Les principaux acteurs de la supervision de stage et leurs rôles

En formation pratique, indépendamment des milieux, trois acteurs principaux ont leur rôle à jouer et sont appelés à communiquer régulièrement entre eux : l'étudiant stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire³. D'autres acteurs prennent également place sur ce plateau : direction d'école, autres enseignants, spécialistes, personnel de soutien. Les stagiaires assurent également, entre eux, un rôle de co-formateurs dans divers contextes (séminaires, activités formelles ou non). Appelés à travailler de concert à la formation, à l'encadrement et à l'évaluation du stagiaire, certains de ces acteurs se regroupent régulièrement pour former des triades ou des dyades : superviseur et stagiaire, superviseur, enseignant associé et direction, enseignant associé et stagiaire...

À chaque année de sa formation, le stagiaire est accueilli dans un milieu scolaire par un enseignant associé et la direction de l'école et, selon son niveau de formation, il se voit attribuer des responsabilités de plus en plus importantes (MELS, 2008) au regard des différentes tâches inhérentes à celles d'un enseignant (gestion de classe, préparation, pilotage, évaluation, ...), lui donnant l'occasion de développer progressivement les douze compétences professionnelles⁴ attendues par le ministère de l'Éducation du Québec (2001).

³ Des appellations différentes pour désigner les différents acteurs peuvent être employées dans certains milieux.

⁴ Ces compétences professionnelles sont présentées à la section 1.1.2

Pour le Ministère, il importe de respecter le principe de la progression qui doit marquer la formation en milieu de pratique. En effet, l'existence de stages distincts possédant des objectifs propres permet d'accorder une certaine valeur à la progression de la ou du stagiaire vers une plus grande autonomie professionnelle. [...] En fait, du premier au dernier stage, plusieurs modèles respectant cette progression ont cours dans les universités. Ils permettent aux stagiaires d'intervenir de plus en plus, au fur et à mesure de leur progression et de leur démarche de formation (MELS, 2008, p.7).

Par exemple, en première année de formation, les étudiants s'initient à l'exercice de la profession enseignante et sont appelés à intervenir de façon ponctuelle sous la supervision de leur enseignant associé. En quatrième année de formation, ils doivent assumer une pleine prise en charge de la tâche d'enseignement et s'investir dans les projets de leur milieu scolaire (MELS, 2008), en référence aux compétences professionnelles définies par le MEQ (2001). En fait, toujours sous la tutelle d'un enseignant associé, la complexité des tâches qui leur sont confiées augmente. Pour sa part, l'université contribue à la formation pratique en associant à chaque étudiant un superviseur de stage qui veillera, entre autres, à l'accompagnement et à l'évaluation du stagiaire. Ce dernier reçoit des visites sporadiques de son superviseur qui l'observe et, de concert avec les autres membres de l'équipe de supervision, l'accompagne, l'encadre et le guide dans sa formation professionnelle.

Pour sa part, l'enseignant associé doit assumer plusieurs responsabilités tant de l'ordre de l'observation, de la collaboration, de la confiance, du conseil, du modelage, de l'organisation que de l'évaluation (Chaliès et Durand, 2000; Gervais et Desrosiers, 2005; MELS, 2008; MEQ, 2001), et ce, en concordance avec le superviseur universitaire. Pour le MELS (2008, p.14), l'enseignant associé doit « aider le stagiaire à mobiliser les ressources acquises à l'université et à les transférer dans la pratique de manière appropriée et à s'ouvrir à la collaboration avec l'équipe-école ou l'équipe-centre ». Il doit fournir des rétroactions à son stagiaire concernant

son enseignement, il doit être en mesure de formuler des critiques constructives afin de guider le stagiaire dans sa pratique et finalement, expliciter les différentes approches et contenus que le stagiaire doit connaître afin d'enseigner. Pour Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), l'enseignant associé est un formateur de terrain qui « effectue une sorte de supervision rapprochée » (p.143). Ouellet et Martinet (2002) soutiennent que les trois principales fonctions assumées par les enseignants associés sont : 1- l'encadrement des stagiaires; 2- la collaboration avec la personne responsable du stagiaire à l'université et 3- l'évaluation des stagiaires. Ces responsabilités vont de l'intégration du stagiaire dans son nouveau milieu scolaire à l'évaluation de celui-ci en passant par le support offert quant à ses planifications d'activités d'enseignement apprentissage (Boudreau, 2000). Ainsi, l'enseignant associé a le rôle d'accueillir le stagiaire, de le soutenir, de le conseiller, de l'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive, de l'accompagner dans ses diverses découvertes et de participer à son évaluation (COFPE, 2006). En fait, de par leur implication à la formation des stagiaires, les enseignants associés collaborent à la formation de la relève et ils participent au développement de la profession enseignante (Ouellet et Martinet, 2002).

L'enseignant associé, très influent auprès de son stagiaire (Emans, 1983; Rivard et al., 2009), ne porte pas seul la responsabilité de l'accompagnement de celui-ci. En effet, les tâches sont plus souvent partagées entre les membres de l'équipe de supervision qui inclut le superviseur et la direction d'établissement lorsque c'est possible. Selon le COFPE (2006, p.36),

« les superviseurs universitaires doivent soutenir les enseignants associés et les sensibiliser à l'importance des attentes définies dans les plans de stage. Ils doivent en outre s'assurer que les stagiaires auront l'occasion de s'approprier toutes les composantes du travail en milieu scolaire (concertation en équipe, règlements, conseil d'établissement, projet éducatif, etc.) ».

Pour le MELS (2008), les rôles du superviseur universitaire, en plus de l'encadrement et de l'évaluation, implique à priori celui de soutien à apporter aux stagiaires et aux enseignants associés. Selon Gervais (2006), les fonctions du superviseur sont semblables à celles de l'enseignant associé, mais plus ponctuelles. En plus de jouer son rôle d'accompagnateur auprès du stagiaire, le superviseur universitaire peut jouer un rôle de médiation entre les milieux et les intervenants en facilitant les échanges entre les partenaires de la triade et en assurant un lien avec l'université (Gervais, 2006; Rivard et al., 2009). Le superviseur aurait également le mandat d'aider le stagiaire à faire des liens entre le contexte particulier de sa pratique et des questions pédagogiques, sociales et éducatives plus larges : « Il promeut une démarche réflexive chez le futur enseignant » (Rivard et al., 2009, p.143). Lors des visites du superviseur universitaire, des rencontres entre les partenaires de la formation sont organisées et ont généralement comme objet le travail auprès du stagiaire (Gervais et Desrosiers, 2001). Lors de ces rencontres, le superviseur peut aussi soutenir l'enseignant associé dans son rôle en lui précisant les exigences du stage, en discutant des progrès du stagiaire et en l'assistant dans la préparation du rapport d'évaluation (Gervais, 2006). Le tableau 1, tiré de l'enquête de Gervais et Desrosiers (2001), dresse un portrait de la répartition des tâches le plus souvent prévues du début à la fin d'un stage, et ce, pour les différents partenaires.

Tableau 1 Tâches d'accompagnement prévues pour les formateurs (Gervais et Desrosiers, 2001)

Tâches	Direction de l'école	Enseignant associé	Autres enseignants	Répondant de stage 1	Superviseur universitaire	Pairs
Sollicitation et choix des enseignants associés	V					
Préparation des stagiaires pour le stage					V	
Accueil et intégration du stagiaire à l'école	V	V		V		
Accueil et intégration du stagiaire dans la classe		V	V			
Définition du contenu, planification des activités		V				
Observation informelle	V	V	V	V		V
Observation formelle, rétroaction et évaluation formative	O	V		V	V	
Mise en commun d'observations, d'expériences dans le cadre de rencontres collectives		V		V	V	V
Évaluation sommative	V	V		V	V	
Notation					V	
Règlement de cas litigieux	V	V		V	V	

O = tâche occasionnelle, V = tâche habituelle

À la lumière de ce tableau, il apparaît que les tâches de l'enseignant associé sont considérables. D'ailleurs, les données recueillies lors de l'enquête de Gervais et Desrosiers (2001) démontrent que les enseignants associés « agissent en véritable agent de formation » (p.275). Pour ce qui est des superviseurs universitaires, représentants de l'établissement de formation, on reconnaît l'importance et la signification de leur rôle dans la formation des stagiaires et dans leur développement professionnel (Boutet, 2002b; Correa Molina, 2008; MELS, 2008; Rousseau et St-Pierre, 2002), mais que ce rôle devrait être mieux défini (Chaliès et Durand, 2000; Emans, 1983; Gervais et Lepage, 2000; Rousseau et St-Pierre, 2002). D'après le tableau 1, certaines tâches sont exclusivement attribuées au superviseur universitaire telles que la préparation des stagiaires pour le stage et la notation, bien que cette dernière découle souvent d'une concertation entre les membres de la triade (Courcy, 2002; Gervais et Desrosiers, 2001).

À la lumière de l'étude de Gervais et Desrosiers (2001), il apparaît clairement que le stagiaire est accompagné par plusieurs acteurs : enseignants associés, direction d'école, collègues stagiaires et superviseurs universitaires. Toutefois, il semble que

les directions d'école et les collègues de travail soient moins impliqués dans le processus. D'ailleurs, Lepage (1997) confirme l'état d'isolement ressenti chez plusieurs enseignants associés en précisant que le fait de devoir observer et évaluer le stagiaire crée du stress, des tensions et parfois des conflits : « L'appui souhaité ne venant pas nécessairement, l'enseignant associé a alors l'impression de travailler seul, loin de l'université avec laquelle il n'entre bien souvent en relation que par l'intermédiaire du superviseur de stage » (Lepage, 1997, p.13).

Et qu'en est-il lorsqu'un seul stagiaire effectue son stage dans un milieu, faisant en sorte que le superviseur universitaire fasse acte de présence de façon très ponctuelle? De ce fait, l'idée de prendre collectivement la responsabilité de l'encadrement d'un groupe de stagiaires pourrait contribuer à briser l'isolement que ressentent certains enseignants associés lorsque surviennent des situations plus difficiles à gérer. Ainsi, l'encadrement des stagiaires pourrait être envisagé comme une responsabilité d'équipe. D'ailleurs, Rivard et al. (2009) rapportent l'importance de mettre en place une structure de concertation qui intensifie les échanges entre les acteurs et qui encouragent la collaboration entre les formateurs.

Rappelons que le mandat de la formation pratique est de faire en sorte que les stagiaires « développent les compétences professionnelles nécessaires pour contribuer à la réussite scolaire et éducative des groupes d'élèves, jeunes et adultes, qui leur seront confiés » (MELS, 2008, p.24). Dans cette optique, ne convient-il pas de proposer un modèle de supervision qui permette cette collaboration convoitée, nonobstant les conditions du milieu de stage?

1.1.2 Le développement des compétences professionnelles en formation pratique

Le ministère de l'Éducation, dans son document « La formation à l'enseignement », (MEQ, 2001, p.50) présente différentes caractéristiques du concept de compétence : une compétence 1- se déploie en contexte professionnel réel, 2- se situe sur un

continuum qui va du simple au complexe, 3- se fonde sur un ensemble de ressources, 4- est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, 5- comme savoir-agir, est une pratique intentionnelle, 6- est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente et 7- constitue un projet, une finalité sans fin. Pour Tardif (2006, p.22), une compétence est un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Concept complexe et difficile à définir, les compétences professionnelles « restent à apprivoiser pour un grand nombre de formateurs » (Lepage, 2007, p.5). D'ailleurs, les résultats de l'étude de Rivard et al. (2009) sur le rôle de la triade en supervision révèlent que les enseignants associés s'appuient peu sur le référentiel des compétences professionnelles proposé par le MEQ en 2001. Différentes interprétations peuvent ainsi surgir selon les différents acteurs et susciter la mise en place de pratiques différentes et diversifiées. Malgré tout, dans son avis au sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, le COFPE (2006) recommande que les enseignants associés aient, d'une part, développé un haut niveau de maîtrise des compétences professionnelles, mais qu'ils comprennent également le concept de compétence pour assurer l'accompagnement des stagiaires. Il en va de même pour les superviseurs universitaires. Toutefois, selon Gauthier et Mellouki (2003), pour les universités, le défi de la formation pratique demeure la formation des futurs professionnels de l'éducation au développement des compétences requises par la profession.

La formation à l'enseignement ne se réduit pas au seul apprentissage des contenus à enseigner mais elle comporte aussi une importante dimension pratique (700 heures de stages au minimum) où les compétences pourront s'exercer en contexte réel. [...] Le futur enseignant doit maîtriser un vaste ensemble de contenus culturels afin de pouvoir rendre plus significatifs les apprentissages de ses élèves. Ces connaissances culturelles débordent largement le contenu disciplinaire proposé dans les programmes à enseigner (Gauthier et Mellouki, 2003, p. 48).

Selon Gauthier et Mellouki (2003), un des problèmes dans la formation à l'enseignement réside dans le fait que le modèle classique d'enseignement universitaire est plutôt de type magistral et basé sur la transmission de connaissances. Or, une approche par compétences exige des modifications des pratiques pédagogiques et des pratiques d'évaluation de la part des formateurs. La compétence professionnelle est, selon Legendre (2001, p.17), « nécessairement liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde ». En effet, selon Louis, Jutras et Hensler (1996, p.419), en plus d'être interne à la personne et d'intégrer des savoirs, des savoir-faire et des attitudes, la compétence professionnelle à l'enseignement « se manifeste dans des situations réelles de pratique d'enseignement à partir des attentes et de la demande d'un contexte de pratique donné ». En fait, dans une approche par compétence, le stagiaire se trouve dans un contexte où il doit agir, par exemple résoudre des problèmes ou prendre des décisions, le plus possible fondées sur des connaissances qu'il aura retenues de sa formation universitaire. Il doit mettre en œuvre ses connaissances dans des actions observables par une autre personne qui pourra l'évaluer. Mais selon Gauthier et Mellouki (2003), le défi le plus important que les universités ont à relever est d'établir des liens cohérents entre les différentes composantes de la formation : disciplinaire, psychopédagogique, didactique et pratique. Des rapports plus solides et permanents doivent alors être établis entre les universités et les milieux scolaires. D'ailleurs, à cet effet, Tardif (2006, p.114) suggère qu'il importe d'établir « une coopération et une interdépendance professionnelles des enseignants et des professeurs ». Une présence accrue des superviseurs universitaires dans les écoles pourrait contribuer à offrir un encadrement plus rigoureux des stagiaires et à favoriser le « partage des preuves [aux fins de l'évaluation] par l'équipe de formateurs » (Tardif, 2006, p.114).

Les étudiants en formation initiale doivent bénéficier d'un encadrement serré, être toujours accompagnés lors des stages; la philosophie et les mécanismes d'évaluation de leur compétence théorique et pratique doivent être réexaminés en fonction des nouveaux contextes, des approches et des pratiques de l'enseignement dans les écoles (Gauthier et Mellouki, 2003, p.85).

Mais sur quelle base sont accompagnés les stagiaires? Dans les années 90, la formation des enseignants a connu des changements importants signalés dans l'énoncé de politique éducative intitulé « L'école, tout un programme » (MEQ, 1997). Le MEQ recommande alors que la formation initiale doive dorénavant reposer sur un dispositif ajusté aux changements majeurs entraînés par la réforme scolaire (MEQ, 1997). C'est grâce à une volonté ministérielle qu'ont été élaborées les douze compétences professionnelles qui font aujourd'hui office de cadre de référence à la formation pratique. Ces compétences prennent appui sur les lignes directrices de la réforme scolaire au Québec.

Même si la formation des enseignants avait déjà connu des changements importants au cours des années 90, il n'en demeurerait pas moins que les programmes de formation des futurs enseignants ne pouvaient ignorer les transformations en cours dans le système d'éducation avec lesquelles ils devaient être harmonisés afin d'être mieux adaptés aux réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir. Il fallait donc revoir et actualiser, au besoin, les orientations de la formation à l'enseignement. C'est dans cet esprit que le Ministère a publié une nouvelle politique de la formation des maîtres intitulée *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001) (Gauthier et Mellouki, 2003, p.47).

Ces compétences professionnelles ont entre autres pour but de documenter et d'offrir un profil de sortie aux futurs enseignants quant à leur pratique professionnelle (MEQ, 2001). Touchant les diverses dimensions de la profession enseignante, elles servent

de repère d'évaluation en formation pratique. Les douze compétences professionnelles, tirées du guide « La formation à l'enseignement » (MEQ, 2001, p.59), sont réparties en quatre catégories distinctes telles que présentées au tableau 2 et permettent de structurer une formation qui tend à couvrir tous les aspects de la profession.

Tableau 2 Compétences professionnelles (MEQ, 2001, p. 59)



Tout d'abord, deux compétences constituent les fondements de la profession enseignante et transcendent l'ensemble des compétences professionnelles, soit la compétence liée au développement de la culture (comp.1), également au cœur du Programme de formation de l'école québécoise actuel, et la compétence visant le développement d'une communication orale et écrite de qualité (comp.2). Quatre compétences se retrouvent dans la catégorie de l'acte d'enseigner, soient les compétences à planifier (comp.3), à piloter (comp.4), à évaluer des situations d'enseignement-apprentissage (comp.5) et à gérer le mode de fonctionnement du groupe classe (comp.6). Un troisième regroupement, le contexte social et scolaire, tient compte des particularités des milieux d'intervention qui sont très diversifiés et inclut la compétence à adapter les interventions en fonction des élèves en difficulté (comp.7), la compétence à intégrer les technologies de l'information et de la communication à diverses fins (comp.8) et les compétences à coopérer soit avec les différents partenaires de la communauté et les parents (comp.9) ou avec l'équipe pédagogique (comp.10). Finalement, deux compétences permettent au stagiaire de se forger une identité professionnelle soit la compétence à s'engager dans une démarche d'analyse et de réflexion (comp.11) et la compétence à agir de façon éthique et responsable (comp.12).

Les compétences professionnelles, bien qu'interreliées et interdépendantes, sont généralement observées et évaluées indépendamment les unes des autres. Différents moyens sont mis en place afin d'accompagner les stagiaires dans le développement de ces dernières. Par exemple, pour les compétences liées au contexte social et scolaire (comp.7-8-9-10), des investigations autres que l'observation sont nécessaires afin d'en évaluer la progression (discussions avec le stagiaire, avec l'enseignant associé, avec la direction, analyses de pratique écrites...). La collaboration des acteurs du milieu scolaire est alors essentielle. Toutefois, certaines compétences sont observables en partie à chaque visite du superviseur telles que celles liées aux catégories des fondements de la profession enseignante (comp.1-2), de l'acte d'enseigner (comp. 3-4-5-6) et de l'identité professionnelle (comp. 11-12) étant

donné qu'elles sont au cœur même de la pratique et de l'analyse réflexive du stagiaire. Toutefois, en complément aux moyens déjà en place, pourrait-il être envisageable d'utiliser les technologies de l'information et de la communication afin de porter un jugement sur le développement de ces compétences professionnelles? Dans quel contexte serait-il approprié d'envisager une telle approche? Quels outils technologiques seraient à privilégier pour accompagner l'étudiant stagiaire dans le développement de sa compétence à planifier une situation d'enseignement-apprentissage, à piloter cette activité, à évaluer la progression de ses élèves ou à gérer le mode de fonctionnement de son groupe-classe? Quels outils technologiques permettraient au superviseur universitaire d'apprécier la manifestation ou la non manifestation de ces compétences en contexte de pratique? Quels seraient les outils technologiques à privilégier pour amener l'étudiant stagiaire à s'engager dans une démarche de développement professionnel et à réfléchir sur sa compétence à agir de façon éthique et responsable?

Partant du principe que, bien que parfois difficile à concrétiser, il soit recommandé que les différents acteurs de la supervision travaillent de concert à l'accompagnement et à l'encadrement des stagiaires (MELS, 2008), partant également du constat qu'il est possible d'évaluer le développement des compétences professionnelles dans un mode de supervision en présentiel, nous avons opté, comme il est décrit au chapitre 3, pour la mise en place d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les technologies. Cette approche se veut être le plus près possible de ce qui se fait en présentiel, espérant répondre en partie à un premier élément de la problématique soit celui de favoriser le travail collaboratif des différents acteurs de la formation pratique (Rivard et al., 2009; Tardif, 2006).

1.2 La supervision de stage et ses défis

Plus de quinze ans se sont écoulés depuis que le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), en 1994, a fourni aux universités des recommandations pour orienter et pour organiser les stages. Malgré tout, la situation de la formation pratique au Québec n'est pas parfaite et de nombreux défis sont encore à relever dans le domaine. Dans la présente section, nous abordons plus en profondeur deux de ces défis, dont un relève d'une situation territoriale illustrée particulièrement dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue alors que l'autre est davantage tributaire à l'organisation et à la répartition de la tâche de supervision.

1.2.1 La supervision de stage dans les milieux scolaires éloignés de leur université

Dans plusieurs régions du Québec, nous observons une réalité qui peut compliquer le processus de supervision de certains stages : l'étendue du territoire. Dans chaque commission scolaire, plusieurs enfants sont scolarisés en milieu rural⁵. Selon Sikula, Buttery et Guyton (1996), la préparation nécessaire aux étudiants appelés à travailler en milieu rural est similaire, voire identique, à la préparation requise pour travailler en milieu urbain. Toutefois, une attention particulière doit y être apportée en raison des particularités liées à ces milieux (Abell et Lederman, 2007). Entre autres, on y rapporte une difficulté de recrutement de personnel (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Menlove, Lignugaris-Kraft, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000; Winstead Fry et Bryant, 2007). Il s'avère que les enseignants qui y œuvrent sont souvent issus de la localité même. Sikula et al. (1996) font aussi état des particularités de ces écoles en milieu rural : 1- les classes sont souvent formées de plusieurs niveaux scolaires; 2- le

⁵ Selon Abell et Lederman (2007), il est difficile de qualifier un milieu de rural. Le critère qui semble récurrent est celui de la distance qui sépare le milieu étudié d'une ville. Toutefois, il semble que cette distance soit aléatoire et qu'il revienne au chercheur de justifier sa position lorsqu'il prétend qu'un milieu est rural ou non. « The researchers found reasons to believe their approach to classification as rural was valid » (Abell et Lederman, 2007, p.356).

ratio d'élèves par enseignant est souvent petit; 3- le matériel d'information (livres ou ordinateurs) est souvent en nombre limité et 4- les enseignants sont souvent isolés, en nombre restreint dans leur école. En effet, dans les écoles rurales, les enseignants ont peu de possibilités d'échanges avec leurs pairs (Inchauspé et al., 2004; Sikula et al., 1996).

Dans l'établissement de milieu rural, les stagiaires se retrouvent souvent en nombre limité, parfois seuls (Asselin, 2002). Coupés de l'environnement universitaire et de leurs collègues d'études, ils se sentent isolés et vivent des moments d'insécurité (Nault et Nault, 2001). L'enseignant associé, la direction d'école et les autres enseignants sont présents pour le stagiaire, mais celui-ci « n'a plus de lien constant et sécurisant avec ses compagnons de classe (autrement que par téléphone), ni avec l'environnement d'un département auquel il appartient, ni avec son milieu scolaire (documents et références diverses, soutien de tous les intervenants) » (Asselin, 2002, p.13). Malgré les limites imposées par cette réalité, certains stagiaires, originaires de ces milieux, désirent tout de même y réaliser leur stage. Pour eux, s'y faire connaître, y établir un réseau de contacts, contribue au fait qu'ils y retourneront poursuivre leur carrière (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002). Bien que ces stagiaires y vivent des expériences privilégiées, le partenariat souhaité tant de la part des pairs-stagiaires que par les autres membres de l'équipe enseignante est difficile à organiser compte tenu du manque de ressources dans ces écoles. De surcroît, nonobstant le milieu de stage, Gervais et Desrosiers (2005) constatent que généralement, les directions d'établissement sont peu souvent rencontrées par les superviseurs universitaires, sauf dans des cas où des modalités particulières sont établies. Cet état de fait est accentué en milieux éloignés étant donné que les directions d'écoles sont généralement responsables de plusieurs établissements, situés dans des villages distincts, à plusieurs kilomètres les uns des autres. La fréquence de rencontres entre superviseurs et directions d'école, bien que moins privilégiée, est dès lors amoindrie compte tenu des nombreux agendas à faire coïncider. Prévoir une rencontre à trois relève alors de l'exploit!

Pour le superviseur "rural", cette réalité territoriale signifie également une organisation des activités de sa tâche différente de celle du superviseur "urbain". En effet, compte tenu du fait que les stagiaires sont isolés les uns des autres, de nombreux kilomètres doivent être parcourus entre deux visites contrairement à la possibilité, en milieu urbain, de rencontrer plusieurs stagiaires dans un même établissement (Falconer et Lignuraris-Kraft, 2002; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Nault et Nault, 2001). Il arrive même parfois que plus de 500 kilomètres séparent le stagiaire de son superviseur. Deux journées de déplacement sont alors nécessaires pour une seule supervision. De plus, le climat souvent rigoureux en hiver, le temps de transport et le sentiment d'être inefficace lors des déplacements sont quelques-unes des conditions qui rendent la tâche du superviseur en région éloignée souvent difficile (Falconer et Lignuraris-Kraft, 2002; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Nault et Nault, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000; Winstead Fry et Bryant, 2007). À titre d'exemple, la figure 1 présente un aperçu du territoire que dessert l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), illustrant bien quelques-unes des longues distances à parcourir pour le superviseur universitaire.

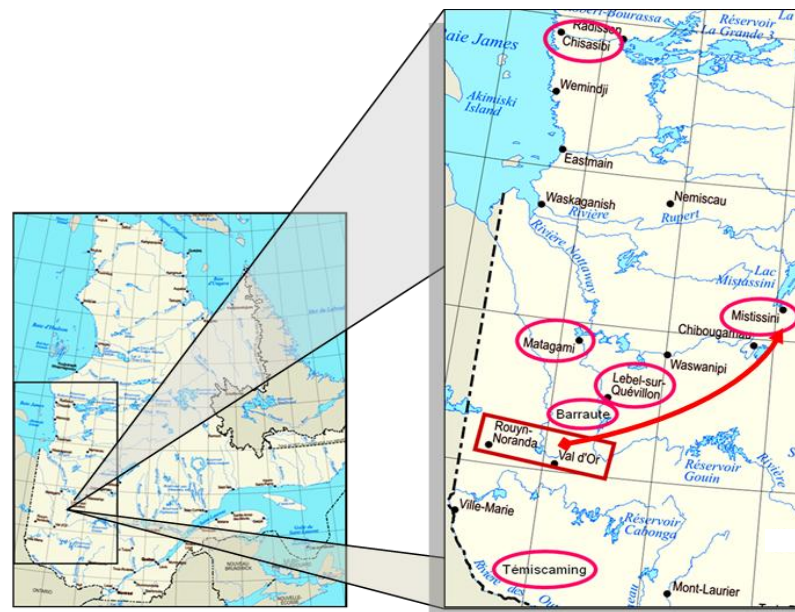


Figure 1 Exemple de trajet : Rouyn-Noranda- Mistissini, 585 km, temps de route : plus de 7 h.

En effet, l'UQAT est responsable de la formation de ses étudiants sur l'ensemble du territoire de l'Abitibi-Témiscamingue, mais également sur celui du Nord du Québec et de la MRC Antoine-Labelle située dans le secteur de Mont-Laurier. Cette vaste étendue de territoire fait en sorte que des stagiaires, issus des différentes localités de la région, sont appelés ou souhaitent retourner dans leur milieu d'origine pour y effectuer leur stage. Par le fait même, cette situation amène les formateurs à se déplacer sur l'ensemble du territoire afin d'y réaliser les supervisions.

Aujourd'hui, à l'UQAT, des restrictions limitent les stagiaires dans le choix du lieu de leurs stages par l'université. Généralement, les stagiaires se voient attribuer une place de stage dans une classe de niveau scolaire différent à chaque année. On leur attribue de préférence des milieux scolaires variés à chacun de leur stage : grande école, petite école, en milieu rural ou en milieu urbain. D'ailleurs, cette façon de faire est recommandée par le MELS (2008).

[...] la formation en milieu de pratique doit permettre aux futurs enseignants et enseignantes de diversifier au maximum leur expérience et les préparer le plus possible à travailler dans divers milieux socio-économiques et pluriethniques et auprès des différents clientèles scolaires [...] (MELS, 2008, p.8).

De plus, dans le passé, l'UQAT était réticente à accepter que des placements de stage s'effectuent à plus de 200 km de l'université, la distance représentant un handicap considérable à la supervision. D'ailleurs, le COFPE (2006) dénonce cette situation qui se vit encore ailleurs au Québec.

Certaines universités sont réfractaires, surtout pour des motifs reliés à la supervision, à autoriser leurs étudiants à faire leur stage de 3e ou de 4e année dans leur région d'origine alors qu'ils pourraient fort bien y trouver un poste intéressant pour leur insertion dans l'enseignement (COFPE, 2006, p.27).

L'éloignement de certains milieux scolaires par rapport aux établissements universitaires, l'isolement des stagiaires et des enseignants associés concernés et les particularités ainsi engendrées en supervision de stage sont un autre élément de la problématique sur lequel nous souhaitons nous attarder dans ce projet de recherche qui vise à mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un modèle de supervision en distanciel. Notons que le MELS (2008) propose entre autres cette alternative dans ses paramètres organisationnels de la formation en milieu de pratique : « Ayant la préoccupation de maintenir un encadrement de qualité, [...] les TIC peuvent également fournir de nouvelles formes d'accompagnement qui satisfont aux exigences d'une supervision de qualité, même pour des stages en milieu éloigné » (MELS, 2008, p.9).

1.2.2 Supervision : partenariat et communication

De nombreux défis ont été identifiés dans le domaine de la formation pratique en éducation au Québec. Entre autres, il serait nécessaire de mieux définir les dispositifs de stage (Acheson et Gall, 1993; ASCA, 2007; Bujold, 2002) ainsi que les rôles de chacun des acteurs (Boudreau, 2000; Boutet, 2002b; Chaliès et Durand, 2000; Correa Molina, 2008; MELS, 2008; Rousseau et St-Pierre, 2002; Emans, 1983; Zeichner et Teitelbaum, 1982; Zimpher et al., 1980) qui ont à intervenir dans l'accompagnement des stagiaires. Cette ambiguïté contribue à semer de l'incertitude et un flou de procédures dans le processus de supervision de stage en éducation. Toutefois, d'autres défis nous semblent porter ombrage à la supervision de certains stages : le partenariat et la communication.

Selon plusieurs, un plus grand partenariat entre les milieux scolaires et les milieux universitaires serait souhaitable (Boutet, 2002a; Boutet, 2002b; Bruyère, 2002; COFPE, 2006; Courcy, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005; MELS, 2008; Ouellet, 2002; Rivard et al., 2009). Selon Ouellet, Pache et Portelance (2008, p.61), « la

qualité de la formation du stagiaire repose en grande partie sur l'accompagnement et l'encadrement que lui offrent conjointement l'enseignant associé et le superviseur universitaire ». Dans la présente étude, le partenariat est considéré comme une association des partenaires de la supervision, soit les acteurs du milieu scolaire et du milieu universitaire qui profite de l'expertise des partenaires dans la réalisation d'un projet conjoint (Rousseau et St-Pierre, 2002). Ce projet conjoint est « une formation à la pratique professionnelle de qualité et la plus complète possible des futurs maîtres en enseignement » (Rousseau et St-Pierre, 2002, p.41). Ainsi, entre les acteurs des différents milieux de la formation pratique, le partenariat revêt un caractère important si l'on considère que cette association implique la mise en place d'une relation visant un but commun (Gervais, 2008).

Dans la situation de la formation du stagiaire, les partenaires auront à s'entendre sur les besoins particuliers du stagiaire dans ce contexte particulier, à ce moment de sa formation et de son développement, ainsi que sur l'orientation précise à donner à cette formation » (Gervais, 2008, p.96).

Dans tous les milieux, mais particulièrement dans les milieux scolaires éloignés, un premier niveau de partenariat entre les membres de l'équipe école, la direction et l'enseignant associé serait à assurer. En fait, une plus grande implication des collègues dans le processus de supervision viendrait possiblement apaiser le sentiment d'isolement qui alourdit parfois le poids de la supervision et de l'évaluation des stagiaires chez certains enseignants associés (Bruyère, 2002; COFPE, 2006; Gervais et Desrosiers, 2001; Lepage, 1997; MEQ, 1994).

L'évaluation de la formation pratique reposant sur le développement de compétences en concordance avec les exigences du MEQ (2001), la communication entre les formateurs relativement aux observations respectives des manifestations du développement des compétences prend tout son sens (Ouellet et al., 2008). En plus, la responsabilité de la notation finale étant attribuée au superviseur universitaire

(Gervais et Desrosiers, 2001), une observation en milieu de pratique est difficile à éviter pour cet acteur. Toutefois, le nombre restreint de présences en classe complique le travail du superviseur qui ne peut porter son jugement en solitaire. Ainsi, un deuxième niveau de partenariat favorisant la concertation entre le superviseur, l'enseignant associé, et la direction lorsque c'est possible, est à favoriser (Gervais et Desrosiers, 2005).

[...] la supervision clinique est également une occasion de partenariat par des échanges avec l'enseignant associé sur la situation du stagiaire, par un soutien de l'enseignant dans sa fonction de formateur, par la participation à l'évaluation, selon diverses modalités allant du recueil de l'avis de l'enseignant associé à la coévaluation. (Gervais et Desrosiers, 2001, p. 276).

Dans le cadre de cette étude, c'est ce deuxième niveau de partenariat qui sera retenu, soit celui établi entre le superviseur et l'enseignant associé. D'ailleurs, à cet effet, Rousseau et al. (2005) rapportent que les étudiants considèrent la présence des superviseurs comme importante dans le milieu scolaire puisqu'elle assure, entre autres, une rétroaction qui permet d'appuyer ou d'enrichir les dires de l'enseignant associé et d'apporter une nouvelle perspective sur un problème donné. Les superviseurs jouent un rôle notable dans le développement des capacités à réaliser des analyses réflexives qui souscrivent non seulement à faire état des situations rencontrées, mais également à en associer les éléments avec les théories qui s'y rapportent et à en tirer des conclusions de formation. D'ailleurs, Ménard (2005) décrit l'analyse réflexive comme étant une activité complexe qui nécessite souvent la présence attentive et continue d'un superviseur. Lebel (2005) prétend aussi que la supervision des stages prendrait tout son sens dans la construction d'une pratique réflexive favorisée, entre autres, par le regard extérieur que posent les superviseurs de stage, en collaboration avec le milieu scolaire, facilitant ainsi les allers et retours réflexifs.

Le défi pour les institutions de formation consiste en une optimisation des liens théorie-pratique, ce qui suppose, d'une part, une conception cohérente, explicite et partagée de celle-ci par le superviseur, les enseignants associés et les professeurs de l'université et nécessite, d'autre part, divers dispositifs et démarches susceptibles de faciliter l'accroissement des liens entre la théorie et la pratique dont, entre autres, l'espace à la fois symbolique et réel accordé aux stages (Lebel, 2005, p. 77).

Ainsi, des rapports solides et permanents ont intérêt à être entretenus entre l'université et le milieu scolaire (Sundli, 2007), la relation entre superviseur et supervisé devant être au cœur de la supervision de stage. Les stagiaires requièrent un encadrement de la part des différents acteurs qui interviennent auprès d'eux, mais à certains moments où ils se sentent plus vulnérables, ils réclament de leur superviseur qu'il joue un rôle plus affectif et rassurant (Sundli, 2007). De même, plusieurs commentaires émis par des enseignants associés du Québec et recueillis par Ouellet et Martinet (2002) font état d'un certain inconfort relatif à l'encadrement, au soutien, au suivi et à la communication avec les superviseurs, étant peu présents dans le milieu de stage (Gervais et Desrosiers, 2005) :

Le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé requiert beaucoup d'encadrement et de soutien particulièrement de la part de l'université. Ce soutien n'est pas suffisant, particulièrement lors de problèmes éprouvés avec les stagiaires. [...] Enfin, les divers intervenants impliqués dans la formation des maîtres ne sont pas suffisamment concertés. (Ouellet et Martinet, 2002, p.29)

Pour diverses raisons, il peut s'avérer difficile pour le superviseur de construire cette relation souhaitée avec l'enseignant associé : nombre de stagiaires élevé, manque de temps, nombre restreint de visites à effectuer (Gervais, 2006). En fait, à la lumière de nos lectures, le défi du partenariat nous semble en être un de taille qui aurait tout avantage à être résolu.

Pour assurer des échanges fructueux et ayant pour objectif l'accompagnement professionnel des stagiaires, une communication efficiente doit aussi être assurée. Il s'agit ici d'un autre écueil de la formation pratique. En effet, la mise en place d'un partenariat et d'une communication efficace s'avère être, dans certains milieux, un défi véritable. D'ailleurs, dans ses recommandations au ministre, le COFPE (2006) demande de « soutenir les initiatives qui visent à multiplier les occasions d'échanges d'idées et de débats sur les questions d'intérêt commun soulevées par les universités ou les milieux scolaires, [...] (p.61) ». Selon Fortin et Pharand (2005), la communication « sert de creuset au savoir-agir lors de situations où s'exercent des rapports entre les personnes impliquées ». Pour pallier la difficulté de la communication entre les différents milieux d'éducation, depuis le début de la dernière décennie, l'intégration des technologies de l'information et de la communication, qui amenuise considérablement les distances géographiques, aide à créer des liens entre les écoles (Abell et Lederman, 2007). De plus, le fait de pouvoir échanger virtuellement entre eux ou de participer à des groupes de discussion diminue ou même élimine le sentiment d'isolement parfois ressenti par les stagiaires (Clarke, 2002). D'entrée de jeu, l'utilisation des TIC en tant qu'outil de communication virtuelle durant le stage favoriserait « la collaboration entre les stagiaires et donnerait à l'étudiant un moyen de plus pour prendre la responsabilité de son apprentissage » (Asselin, 2002, p.17).

Comme nous l'avons présenté précédemment, le vaste territoire desservi par les universités est un élément qui a un impact direct sur le processus de supervision des stagiaires. Dans certains milieux éloignés, le sentiment d'isolement des enseignants associés est accru et le partenariat souhaitable est plus difficile à établir. Le superviseur universitaire doit adapter sa tâche compte tenu des facteurs inhérents à la distance à parcourir, au climat hivernal rigoureux et à la dispersion de ses stagiaires sur le territoire. En région, notamment en Abitibi-Témiscamingue, il apparaît difficile d'assurer une présence accrue des superviseurs universitaires dans les milieux éloignés en raison des grandes distances séparant les écoles et l'université. Un des

défis de la formation pratique réside donc dans l'organisation d'une structure permettant un partenariat et communication efficace entre les différents acteurs, rendant ainsi possible un encadrement de qualité dans toutes les écoles des régions éloignées du Québec (MELS, 2008).

1.3 Les TIC en formation des maîtres

Dans le domaine de la formation pratique en éducation, peu importe la distance entre l'institution d'enseignement et le milieu de stage, un partenariat et une saine collaboration entre les universités et les milieux scolaires est souhaitable et nécessaire (Boutet, 2002a; Boutet, 2002b; Bruyère, 2002; COFPE, 2006; Courcy, 2002; Gervais, 2006; Ouellet, 2002). Il importe alors d'établir une communication efficace entre les différents acteurs (COFPE, 2006; Sundli, 2007). Afin de pallier la grande distance qui peut entraver la collaboration entre le superviseur et l'étudiant ou entre le superviseur et l'enseignant associé, les TIC sont à considérer (MELS, 2008). De fait, dans leur étude sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication en formation des maîtres, Brush, Glazewski, Rutowski, Berg et al. (2003) proposent d'assurer, grâce aux facilités qu'offrent les TIC, une interrelation omniprésente entre tous les acteurs de la formation des maîtres et l'étudiant. Ils prétendent aussi que les étudiants sont trop peu mis en relation avec une utilisation authentique des TIC dans leur formation et qu'il importe de leur offrir davantage d'opportunités d'intégration dans leur expérience d'enseignement. Mais sommes-nous en mesure d'obtenir la même qualité de communication à l'aide des technologies que lors d'un entretien en face à face, entretien traditionnellement présent dans un processus de supervision en présentiel?

1.3.1 Une alliée : la compétence professionnelle 8

Un des facteurs à considérer dans l'intégration des TIC en formation des maîtres est la récente exigence du MEQ (2001) qui consiste à amener les enseignants et les étudiants en formation à développer une compétence professionnelle liée aux TIC (compétence professionnelle 8)⁶. Cette dernière permet l'intégration des technologies de l'information et de la communication au regard de trois principaux axes : aux fins de préparation et de pilotage des situations d'enseignement apprentissage, aux fins de gestion de l'enseignement et aux fins de développement professionnel. Dans le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001), il est demandé aux enseignants d'une part d'amener les élèves à utiliser les TIC pour apprendre, pour communiquer, pour résoudre des problèmes et pour développer leur pensée critique envers celles-ci, mais également à les utiliser eux-mêmes à diverses fins. Le tableau 3 présente les composantes et les niveaux de maîtrise attendus de cette compétence.

⁶ Voir tableau 2, section 1.1.2

Tableau 3 La compétence 8 selon le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001, p.150)



Dans son document « La formation à l'enseignement », le MEQ (2001, p.108) « suppose que les compétences requises dans le domaine des TIC relèvent davantage de leur intégration pédagogique aux stratégies d'enseignement et aux autres ressources existantes que d'une maîtrise technique poussée de l'environnement informatique ». De plus, « la triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) exige de permettre aux élèves d'acquérir les compétences méthodologiques liées aux TIC nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle » (MEQ, 2001,

p.107). D'ailleurs, il semble que le fait que les enseignants ou les futurs enseignants utilisent eux-mêmes les TIC de façon critique et productive et qu'ils en modélisent une utilisation critique devant les élèves soit une bonne façon de leur transmettre cet intérêt (MEQ, 2001).

En formation pratique, il est de la responsabilité des formateurs d'encourager et de modéliser une application des TIC, entre autres pour ce qui est de la composante « Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique » (MEQ, 2001, p.135). D'ailleurs, à cet effet, une récente étude panquébécoise de Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier (2006) sur le développement de la compétence professionnelle 8 révèle entre autres que les futurs enseignants sont très bien branchés, maîtrisent de belle façon les logiciels de base et utilisent en proportion acceptable les TIC aux fins de préparation de leur enseignement. Par contre, cette même étude indique que ces futurs enseignants utilisent très peu les TIC dans leur enseignement en classe et que la communication via les TIC se limite à l'utilisation du courriel. Les chercheurs déplorent également le fait que certaines universités n'offrent pas de cours d'intégration pédagogique des TIC. « Les futurs enseignants qui bénéficient de cours sur l'usage pédagogique des TIC ont des chances accrues de les utiliser pour planifier des activités-apprentissage qui font appel aux TIC ainsi que d'amener les élèves à utiliser les TIC » (Karsenti et al., 2006, p.11).

À la lumière de cette étude, nous renforçons notre idée qu'il importe que les formateurs universitaires utilisent eux-mêmes les TIC, mais également qu'ils en permettent une utilisation favorisant la collaboration entre les milieux scolaire et universitaire. D'ailleurs, McDevitt (1996) prétend que la technologie peut aider les stagiaires dans leur formation et forger des relations entre les milieux et les universités. Afin de démontrer les avantages de l'utilisation des TIC, McDevitt a piloté un projet de collaboration entre une université et une école sans que qui que ce

soit ne quitte le confort de sa classe. En fait, l'école est devenue un partenaire de la formation universitaire dans un cours portant sur les stratégies d'enseignement. Le projet consistait à ce qu'une enseignante, dont la classe était équipée d'un système audio-vidéo, enseigne à ses élèves en mettant en pratique une stratégie d'enseignement prédéterminée alors que des étudiants universitaires observaient la scène de l'université. À la suite de l'activité et après le départ des élèves, l'enseignante était alors disponible pour répondre aux questions des étudiants ou pour commenter ce qui s'était passé. Cette étude de McDevitt (1996) démontre qu'il est possible de mettre à profit les TIC dans la formation des maîtres. Toutefois, qu'en est-il de l'accompagnement et de l'évaluation des stagiaires dans les stages? Comment y parvenir via les TIC? Cet autre élément de la problématique sera retenu afin de forger notre cadre théorique et élaborer nos questions de recherche.

1.3.2 La supervision de stage et les TIC

Dans un stage supervisé de façon traditionnelle, soit dans lequel le stagiaire agit en présence du superviseur, des rencontres régulières sont organisées afin de

« réviser le travail effectué, de remonter des faits observés à la théorie, d'analyser les conséquences des actions posées, de déterminer les sentiments et les émotions que celles-ci ont fait naître, d'objectiver les réactions du supervisé, et enfin, de planifier la prochaine intervention. Ce suivi régulier permet d'établir une continuité dans l'acquisition des savoirs » (Villeneuve, 1994, p.27).

Mais lorsque le stage se déroule à des centaines de kilomètres de l'établissement de formation, le superviseur peut difficilement se rendre sur les lieux du stage afin d'assurer ces précieux échanges avec l'étudiant stagiaire ou avec l'enseignant associé (Nault et Nault, 2001).

À cet effet, Nault et Nault (2001) attestent que la distance fait en sorte que le superviseur doit parfois « restreindre son rôle à la fonction d'évaluation au détriment de celle d'accompagnement du stagiaire dans son développement professionnel » (p.147), ajoutant à cela la diminution des échanges entre le superviseur, l'enseignant associé et le stagiaire. Or, les TIC proposent de nombreux outils qui permettent de rapprocher les différents acteurs de la supervision et ainsi, assurer une plus grande disponibilité du superviseur pour le stagiaire. Déjà, de nombreuses applications des technologies ont été utilisées à cet effet. Entre autres, des expériences mettant à profit la vidéoconférence (Garrett et Dudt, 1998; Johnson et al., 2006; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Menlove and Lignugaris-Karft, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000; Winstead Fry et Bryant, 2007) ou d'autres expérimentations⁷ d'accompagnement de stagiaires (Nault et Nault, 2001), démontrent que ces nouveaux modes d'encadrement permettent non seulement « aux superviseurs de réorganiser leur tâche en offrant aux stagiaires un soutien quotidien » (Nault et Nault, 2001, p.161), mais favorisent également les interactions entre les différents acteurs (Johnson et al. 2006). En effet, dans leur projet de l'École Éloignée en Réseau⁸ en collaboration avec le Centre francophone d'informatisation des organisations, le CEFRIO, Inchauspé, Laferrière, Breuleux, Hamel et Allaire (2004, p.10) prétendent que « les réseaux électroniques ont la capacité non seulement de relier les membres d'une même organisation, mais aussi ceux d'organisations différentes et d'organisations éloignées les unes des autres ». Toutefois, l'utilisation des TIC dans la supervision des stages n'élimine pas le fait qu'un soutien en présentiel est nécessaire afin, entre autres, d'accompagner certains stagiaires vivant des difficultés particulières (Depover, Karsenti et Komis, 2007; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Menlove and Lignugaris-Karft, 2001; Nault et Nault, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000). De plus, Tardif et Karsenti (2001) stipulent que les TIC ne pourront jamais

⁷ Expérimentations mettant à profit 1- des enregistrements vidéo remis au superviseur et 2- un site Web offrant différents modules permettant des échanges de différents ordres : échanges entre pairs, entre le superviseur et ses stagiaires, échanges de documents (Nault et Nault, 2001)

⁸ Le projet ÉÉR vise à assurer « le maintien mais surtout la vitalité des écoles de village [...] au moyen des réseaux modernes de communication » (<http://www.eer.qc.ca/description.html>)

remplacer les interactions humaines, bien qu'elles puissent être enrichies au moyen des différents outils communicationnels offerts aujourd'hui. D'ailleurs, Depover, Karsenti et Komis (2007) prétendent que l'on se retrouve aujourd'hui devant une hybridation de la formation qui consiste à combiner le présentiel et le distanciel. À cet effet, les résultats d'études dirigées sur l'usage des TIC en formation pratique par Coker, Jones, Staples et Harbach (2002) suggèrent que la supervision en présence soit toujours un modèle à privilégier, mais que le modèle de supervision en ligne pourrait fournir une solution raisonnable lorsque le présentiel n'est pas une option viable en raison de limitations qui sont d'ordre géographique. Par ailleurs, « l'observation demeure l'outil le plus utile au superviseur puisqu'il permet de regarder la pratique du stagiaire à partir d'éléments structurés à l'avance et de consigner les résultats de ces observations » (Bélair, 2005, p.126). Il importe alors que le mode de supervision en distanciel privilégié assure une visibilité accrue du stagiaire et de son environnement. Une supervision se limitant à des échanges courriel ou sur un forum Internet serait, à la lumière de nos lectures, insuffisante pour assurer un accompagnement de qualité.

Ainsi, il est entendu que les technologies de l'information et de la communication sont déjà sur le marché de la formation pratique à différents égards, mais que, dans un tel contexte, il est recommandé d'assurer une observation du stagiaire et de maintenir, du moins en partie, les rencontres en présentiel. Alors, comment et par quelle utilisation technologique, dans un contexte géographiquement défavorable à des rencontres en présentiel fréquentes, peut-on envisager un accompagnement de qualité de nos stagiaires en formation des maîtres?

Au cours de ce premier chapitre, nous avons vu que l'étudiant stagiaire est accompagné par différents acteurs qui sont appelés à travailler de concert dans le développement de ses compétences professionnelles (Bourbeau, 1997; Boutet et Pharand, 2008; Boutet et Rousseau, 2002; Correa Molina et Gervais, 2008; Gervais et Desrosiers, 2001; Gervais et Desrosiers, 2005; Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008; MELS, 2008; MEQ, 2001; Villeneuve, 1994). Ces dernières étant maintenant

au cœur de la formation des maîtres au Québec, elles requièrent un accompagnement assuré par une observation en milieu de pratique (Gauthier et Mellouki, 2003; MELS, 2008; MEQ, 2001; Tardif, 2006). Nous avons toutefois constaté que cet accompagnement ne peut être réalisé aussi facilement dans tous les milieux scolaires, en l'occurrence dans les milieux éloignés des institutions de formation universitaire (Falconer et Lignuraris-Kraft, 2002; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Nault et Nault, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000; Winstead Fry et Bryant, 2007). De ce fait, nous avons fait ressortir les différentes conditions qui rendent le travail du superviseur universitaire œuvrant dans ces milieux plus difficile que celui du superviseur intervenant en milieu urbain (COFPE, 2006; Falconer et Lignuraris-Kraft, 2002; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Lepage, 1997; Nault et Nault, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000). Enfin, nous avons fait valoir qu'il est possible de mettre à profit les TIC dans la formation des maîtres, notamment pour pallier l'éloignement des milieux de stage (COFPE, 2006; Depover, Karsenti et Komis, 2007; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005; McDevitt, 1996; Menlove and Lignugaris-Karft, 2001; Nault et Nault, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000).

Malgré cela, nous interrogeons toujours la portée des outils informatiques dans l'accompagnement des stagiaires au développement des différentes compétences professionnelles, et surtout, nous questionnons la mesure dans laquelle ils peuvent être utilisés. Notre objectif et notre question de recherche nous guideront dans cette réflexion.

1.4 La question et l'objectif général de la recherche

Un vaste territoire à desservir, une volonté d'encourager les nouveaux enseignants à amorcer leur carrière dans leur milieu d'origine, une préoccupation professionnelle des superviseurs universitaires d'offrir à tous les étudiants stagiaires un encadrement

de qualité, sans miner les relations humaines nécessaires à un accompagnement optimal, voilà l'essence même qui motive la tenue de ce projet de recherche et qui nous amène à proposer la question de recherche suivante :

Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université?

Afin de répondre à cette question, nous proposons l'objectif de recherche suivant :

Mieux comprendre les avantages et les limites de la supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages se déroulant dans les milieux éloignés de leur université.

Très large et général, cet objectif nécessite une réflexion à différents niveaux. Ainsi, un regard plus spécifique sera porté sur différents aspects de la supervision en distanciel et sera guidé par des objectifs et des questions spécifiques qui seront annoncés à la fin du cadre théorique.

1.5 La pertinence scientifique de la recherche

La problématique exposée dans ce premier chapitre, et appuyée par plusieurs chercheurs tel que démontré dans le tableau 4, est la suivante : nous reconnaissons une responsabilité institutionnelle de formation des maîtres qui engage les différents acteurs de la formation pratique à établir un partenariat et à communiquer entre eux lors des stages afin d'assurer un suivi optimal du développement des compétences professionnelles du stagiaire. Ce premier constat étant identifié comme un défi à relever par de nombreux acteurs de la communauté scientifique intéressée à la formation pratique, la pertinence de cette étude se justifie entre autres par le fait qu'elle propose un moyen pour optimiser ces échanges entre les différents intervenants de la supervision des stages en enseignement.

Parallèlement, nous sommes devant une difficulté générée par l'immensité du territoire québécois qui limite les interactions entre certaines dyades ou triades de la formation pratique. Le développement de la compétence professionnelle 8 (MEQ, 2001) permettant l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC), les récentes études sur l'utilisation des outils de communication pouvant être mises à profit notamment en formation pratique et le besoin de personnel enseignant qualifié dans les milieux scolaires éloignés de leur université contribuent aujourd'hui à mettre en place le contexte politique et technologique préalable au développement de nouvelles pratiques de supervision de stage qui pallieraient les désavantages de cet éloignement contraignant. De fait, le bien-fondé de cette étude est justifié par son apport à l'avancement des connaissances concernant l'utilisation des TIC en formation initial.

Tableau 4 Apport de l'étude à l'avancement des connaissances concernant les TIC en formation initiale

Éléments de la problématique	Appuis théoriques
Les différents acteurs de la formation pratique	Bourbeau, 1997; Boutet et Pharand, 2008; Boutet et Rousseau, 2002a; Correa Molina et Gervais, 2008; Gervais et Desrosiers, 2001; Gervais et Desrosiers, 2005; Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008; Loïselle, Lafortune et Rousseau, 2006; Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005; Villeneuve, 1994
Le partenariat et la communication entre les différents acteurs	Boutet, 2002a; Boutet, 2002b; Bruyère, 2002; COFPE, 2006; Courcy, 2002; Fortin et Pharand, 2005; Gervais, 2006; Gervais et Desrosiers, 2005; Lebel, 2005; Lepage, 1997; MELS, 2008; Ouellet, 2002; Ouellet et Martinet, 2002; Sundli, 2007
Le développement des compétences professionnelles en formation pratique	COFPE, 2006; Gauthier et Mellouki, 2003; Louis, Jutras et Hensler, 1996; MELS, 2008; MEQ, 2001; Tardif, 2006
La supervision de stage, notamment dans les milieux scolaires éloignés	Abell et Lederman, 2007; Asselin, 2002; COFPE, 2006; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005; Inchauspé, Laferrière, Breuleux, Hamel et Allaire, 2004; MELS, 2008; Menlove, Lignugaris-Kraft, 2001; Sikula, Buttery et Guyton, 1996; Venn, Moore et Gunter, 2000; Winstead Fry et Bryant, 2007
Les besoins de personnel enseignant qualifié en régions éloignées	COFPE, 2006; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Gruenhagen, McCracken et True, 1999
Le développement de la compétence professionnelle 8 et les TIC en formation pratique	Depover, Karsenti et Komis, 2007; Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier, 2006; Garrett et Dudt, 1998; Johnson et al., 2006; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Inchauspé, Laferrière, Breuleux, Hamel et Allaire, 2004; McDevitt, 1996; Menlove and Lignugaris-Karft, 2001; Nault et Nault, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000

En proposant une description d'une approche novatrice de supervision en distanciel qui s'apparente à celle mieux connue qu'est la supervision en présentiel, la recherche se veut contributive à l'optimisation des échanges entre les différents acteurs concernés par les limitations géographiques et à l'avancement du savoir en lien avec l'utilisation des TIC en formation pratique.

Chapitre 2 - Cadre théorique

Traditionnellement, en formation pratique, le modèle de supervision privilégié se résume à une triade stagiaire-enseignant associé-superviseur universitaire (Rivard et al., 2009). Le stagiaire est ainsi entouré à la fois par deux membres experts issus du milieu scolaire et du milieu universitaire où le lien précieux entre la théorie et la pratique est recherché (Boutet, 2002b) et où chacun des acteurs agit selon les rôles qui lui sont explicitement ou implicitement proposés. À cet effet, Perrenoud (1994, p.40) prétend que « l'articulation entre la théorie et la pratique [...] suppose un travail conjoint de formateurs situés les uns "dans le terrain", comme enseignants, [...], chefs d'établissements, les autres dans l'institution de formation ». On devrait retrouver cet esprit de partenariat qui implique une complémentarité des acteurs de la triade qui recherchent un but commun (Gervais, 2008), soit celui d'amener le stagiaire à améliorer sa pratique (Courcy, 2002), à développer ses compétences professionnelles (MEQ, 2001), à « construire son propre savoir enseignant » (Boutet, 2002b, p.90) et à évaluer ses acquis de formation (Boutet, 2002b). La triade devrait « voir à trois ce qui sous-tend les prises de décision respectives concernant le déroulement et l'évolution du stage » (Dufresne, 2002, p.112). Dans le cas d'un stage se déroulant dans un milieu scolaire éloigné de l'université comme c'est souvent le cas en Abitibi-Témiscamingue et même ailleurs au Québec, cette triade a parfois du mal à établir ce partenariat compte tenu des difficultés à se rencontrer afin d'échanger sur le déroulement du stage. Les technologies de l'information et de la communication ont certes leur place en formation pratique, mais jusqu'à quel point peuvent-elles contribuer à l'accompagnement des stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles?

En nous basant sur les résultats d'études antérieures, nous constatons qu'encore peu de recherches ont été effectuées au Québec sur la formation des maîtres alliant l'apport des technologies pour assurer la supervision des stages (Vanhulle et Lenoir, 2005). Nous attribuons cette absence de littérature par le fait que cette nouvelle approche de supervision exige l'utilisation technique d'une connexion Internet sur large bande⁹ pour assurer la captation de sons et d'images, technologie présentement en processus d'installation dans plusieurs régions du Québec, comme c'est le cas en Abitibi-Témiscamingue.

Piloté, entre autres, par la Conférence régionale des élus, le projet de réseau à large bande - un projet de 20,5 millions \$ dont le financement est presque complété et le contrat avec Télébec sur le point d'être signé - déploiera la fibre optique à la grandeur de la région reliant les principales villes et localités à des fins d'abord institutionnelles. [...] la fibre optique serait présentement la seule technologie capable d'interconnecter efficacement l'ensemble de l'Abitibi-Témiscamingue à des fins de vidéoconférence, télémédecine, cartographie et géomatique (Beaulieu, 2005, p.1).

Ainsi, nous présumons que les expérimentations menées jusqu'à maintenant ont conduit à ce jour à peu de publications scientifiques au Québec. Toutefois, nous avons retrouvé différentes études américaines proposant des approches similaires à celle mise en place dans le cadre de la présente étude (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Menlove, Lignugaris-Kraft, 2001; Miller, Sanders et Miller, 2009; Venn, Moore et Gunter, 2000; Winstead Fry et Bryant, 2007) et d'autres recherches portant sur des concepts opératoires identiques à ceux contenus dans notre questionnement. La lecture de ce chapitre permettra d'apprécier différentes avenues qui nous ont amenée à structurer cette étude.

⁹ Les services à large bande, ou l'Internet à haute capacité, servent à envoyer ou à visualiser des grandes quantités de données, y compris des extraits vidéo et audio en direct, sur Internet. (<http://largebande.gc.ca/pub/index.html>)

À la section 2.1, nous définissons le concept de supervision et d'accompagnement et nous présentons différentes approches de supervision de stage (Acheson et Gall, 1993; Bujold, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005) à partir desquelles nous nous inspirons pour proposer un nouveau modèle répondant aux attentes du MELS (2008). C'est en l'occurrence ce modèle qui servira d'assise à notre cueillette de données.

À la section 2.2, nous abordons l'accompagnement et l'évaluation du développement des compétences professionnelles, particulièrement celles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle. Nous nous intéressons également au stress vécu par les stagiaires au moment de ces évaluations, stress qui risque d'être mis en évidence dans la présente étude en raison de la particularité des supervisions qui se déroulent par l'entremise de la technologie (Gauthier et Mellouki, 2003; Lafortune, 2007; LeBoterf, 2004; Legendre, 2001; Louis, Jutras et Hensler, 1996; MEQ, 2001; Tardif, 2006).

À la section 2.3, il est question de l'importance du partenariat et de la communication en formation pratique, et ce, notamment lorsque la supervision se déroule par l'entremise des technologies. Le langage non-verbal et la rétroaction avec le stagiaire dans un échange via les TIC sont également abordés (Bélair, 1998; DeVito, Chassé et Vézeau, 2008; Cosnier, 2008; Fortin et Pharand, 2005; Mallen, Vogel et Rochlen, 2005; McDevitt, 1996; Myers et Myers, 1990; Oillo et Barraqué, 2000; Rousseau, Dufresne et St-Pierre, 2002; Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005; Stewart et Logan, 1993).

À la section 2.4, nous examinons la place qu'occupent les TIC en formation pratique (Becta, 2007; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Karsenti, 2005; Karsenti, Lepage et Gervais, 2002;). Nous présentons également les bénéfices et les obstacles de leur intégration en supervision de stage (Balanskat et al., 2006; Mallen, Vogel et Rochlen, 2005).

À la section 2.5, à l'instar de plusieurs chercheurs comme entre autres Coursol (2004), Falconer et Lignugaris-Kraft (2002), Gruenhagen, Mc Cracken et True

(1999), Menlove et Lignugaris-Kraft (2001) et Miller, Sanders et Miller (2009), nous présentons une approche qui combine plusieurs outils TIC, la cybersupervision. Enfin, l'éthique est abordée dans un contexte mettant les TIC à profit (Mallen, Vogel et Rochlen, 2005; Watson, 2003).

De ce cadre théorique découlent nos objectifs et nos questions spécifiques de recherche qui orienteront les choix méthodologiques de l'étude.

2.1 Les modèles de supervision de stage

Selon Anderson, Major et Mitchell (1992), dans leur revue historique de la supervision universitaire, cette dernière ne date pas d'hier. Déjà au XVe siècle, époque correspondant aux premières traces d'existence d'instituts de formation des maîtres, les chercheurs relatent des programmes de formation qui donnaient l'opportunité aux étudiants d'enseigner devant leurs pairs et de recevoir des commentaires de leurs parts. Au XIXe siècle, on fait état entre autres d'une école normale du Michigan qui s'est associée à une école modèle où les étudiants pouvaient travailler avec des élèves et ainsi mettre en pratique ce qu'ils apprenaient dans leurs cours. Ils étaient supervisés par les maîtres de l'école normale et devaient remettre des rapports détaillés de leur travail. Ces traces du passé nous amènent à définir ce qu'on entend par supervision pédagogique aujourd'hui.

2.1.1 Définition d'une supervision de stage

Selon le Grand Robert de la Langue Française, superviser, c'est « contrôler de haut, de loin, sans entrer dans les détails ». La supervision se définit également comme « toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement apprentissage » (Bouchamma, 2004, p.1). Dans le même esprit, selon Bujold (2002, p.10), la supervision pédagogique consiste non seulement à « guider, à réviser et à

contrôler le travail des personnes placées sous sa responsabilité », mais également à former ces dernières en fonction d'un programme privilégié. Après avoir réalisé une large recension d'écrits du domaine, Gbongué (2000) rapporte que la supervision pédagogique se définit pour plusieurs chercheurs comme « un processus coopératif, collaboratif, continu d'aide et de support à l'enseignant permettant à celui-ci d'améliorer ses compétences professionnelles en classe » et pour d'autres comme « un processus interactif qui [...] permet d'élaborer une analyse réflexive autour de l'objet de travail » (p.63). Enfin, pour Acheson et Gall (1993, p.43), la supervision pédagogique « vise à favoriser le développement professionnel des enseignants, en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe » alors que Villeneuve (1994, p.27) la définit plutôt comme « un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail ». Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons ces deux dernières définitions qui correspondent davantage, comme nous verrons plus loin, au modèle que nous privilégions.

Lors de ses stages en milieu scolaire, le stagiaire aspire entre autres à découvrir les exigences de la profession et à analyser ses interventions (Rousseau, 2005). Pour y arriver, il requiert un accompagnement professionnel. En effet, transitant entre le statut d'étudiant et celui d'apprenti (Rousseau, 2005), le stagiaire risque de décliner ou de demeurer au même stade de développement s'il n'est pas accompagné (American School Counselor Association, 2007; Courcy, 2002). Les accompagnateurs des stagiaires doivent donc offrir des rétroactions régulières, constructives et cohérentes, en lien avec des objectifs bien ciblés qui doivent être déterminés avant de s'engager dans le processus de la supervision (ASCA, 2007; Girard, McLean et Morissette, 1992, MELS, 2008).

Par accompagnement, le MELS (2008) entend une pratique qui vise entre autres l'autonomie du stagiaire qui doit être amené à « assumer sa responsabilité professionnelle et à s'inscrire dans un processus de formation continue » (p.11). Cette

position ministérielle va dans le sens de la définition du Petit Robert (2008) qui indique qu'accompagner, « c'est se joindre à, s'ajouter » (p.18). Pour Paul (2004), suite à une analyse exhaustive du concept, accompagner relève de trois champs sémantiques qui vont également dans le même sens : guider, conduire et escorter. De plus, la chercheure considère que « l'accompagnement fédère un ensemble de pratiques qui lui sont co-existantes et qui entretiennent entre elles un certain flou : counseling, coaching, [...] côtoient tutorat, conseil, parrainage ou compagnonnage » (p.76), ce qui expliquerait que la littérature consultée ne s'entend pas toujours sur les appellations utilisées. Pour arriver à accompagner le stagiaire, il importe de lui fournir un encadrement efficient, tel que préconisé également par le MELS (2008). Pour ce qui est de l'encadrement, le Petit Robert (2008) le définit comme étant « l'action d'encadrer un groupe. [...] Diriger, organiser pour le travail » (p.858). Dans le cadre de la formation des enseignants, le MELS (2008) souhaite que l'encadrement, « processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation » (p.11), soit garanti par plusieurs conditions dont la connaissance et la compréhension des objectifs de formation, la qualité de la formation et de la rétroaction et l'étroite collaboration des différents intervenants. Enfin, si l'on considère que le stagiaire est encadré selon des modalités bien établies et favorisant son développement professionnel et qu'un accompagnement au développement de ses compétences professionnelles est assuré par entre autres le superviseur et l'enseignant associé, une évaluation de son développement pourra être réalisée dans cet esprit de partenariat. D'ailleurs, par évaluation, le MELS (2008, p.11) précise que la supervision doit « rendre compte de l'observation et de l'appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires. [...] Une approche collégiale fondée sur la concertation des formateurs s'avère essentielle ».

Au cours de nos lectures, il est apparu qu'il n'existe pas de modèle unique de supervision (Acheson et Gall, 1993; ASCA, 2007; Bouchamma, 2004; Bujold, 2002; Gbongué, 2000; Gervais et Desrosiers, 2005; MELS, 2008). Au Québec, « il

appartient aux universités, en collaboration avec le milieu scolaire, d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer des formes diversifiées de stages et d'accompagnement des stagiaires afin de bien préparer ces derniers à la profession enseignante » (MELS, 2008, p.6). Différents modèles ont été proposés par l'ASCA (2007) : le modèle basé sur la psychothérapie dans lequel le rôle du superviseur est influencé par son orientation théorique (Bernard et Goodyear, 2004), le modèle développemental qui peut prendre deux orientations; une première dans laquelle le superviseur est attentif au développement des compétences qui progressent graduellement au fur et à mesure que le stage évolue ou une autre dans laquelle le superviseur prétend que chaque période de stage nécessite un environnement différent pour favoriser le développement des compétences. Finalement, le modèle social qui s'attarde aux différents rôles des accompagnateurs de stagiaires soit celui d'administrateur, de conseiller, de consultant, d'évaluateur, de facilitateur et d'enseignant. Dans la littérature consultée, on relève deux grandes catégories de supervision : la supervision dite traditionnelle ou classique et la supervision clinique ou clinico-pédagogique. La supervision pédagogique classique est axée davantage sur le contrôle, l'acquisition de connaissances et l'évaluation alors que la supervision clinique vise plutôt l'établissement d'une relation entre le supervisé et le superviseur (Bouchamma, 2004).

Tirées en partie des travaux de Lepage (2004) et de Gbongué (2000), les tableaux suivants présentent différents modèles de supervision se retrouvant dans chacune de ces deux grandes catégories :

Tableau 5 Caractéristiques des modèles de supervision traditionnelle ou classique

Modèles	Définition	Objectifs	Étapes	Rôles du superviseur
Burns 1981	Ensemble d'activités orientés vers l'aménagement de l'environnement éducatif et l'appui aux agents d'éducation	Obtenir des informations de premières mains reliées aux problèmes et aux besoins des étudiants	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observation de classe <ul style="list-style-type: none"> -Observer les étudiants en classe -Collecter les informations 2. Changement <ul style="list-style-type: none"> -Changer les activités si nécessaire -Changer les stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> -Observer -Susciter le changement
Goldsberry 1988	Processus d'encadrement dont la mission consiste à identifier les aspects de l'enseignement à améliorer et diriger l'amélioration	Promouvoir des pratiques uniformes et maximiser les bénéfices des compétences des experts.	<p>Étape 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifier les faiblesses de l'enseignant -Rechercher les normes existantes <p>Étape 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prescrire des changements aux enseignants -Renforcer le respect des normes dans la pratique. -Reconnaître le succès. <p>Étape 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diffuser l'utilisation des normes. -Contrôler le respect des normes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnostiquer -Prescrire -Contrôler
Goldsberry 1988	Système d'observation et de communication	Aider les enseignants à améliorer leur enseignement	Diagnostiquer les faiblesses des enseignants	Diagnostiquer les faiblesses des enseignants

Tableau 6 Caractéristiques des modèles de supervision clinique ou clinico-pédagogique

Modèles	Définition	Objectifs	Étapes	Rôles du superviseur
Goldhammer 1969	Interaction de face à face entre superviseur et enseignant. Supervision de proximité permettant d'améliorer l'enseignement.	-Vise le changement de comportements et de conduite de l'enseignant en classe. -Aider l'enseignant dans sa croissance et sa compétence professionnelle	1. Rencontre de pré-observation 2. Observation 3. Analyse et stratégie 4. Entretien de supervision 5. Analyse de l'entretien de supervision.	-Aider l'enseignant à construire un plan pour améliorer la qualité de son enseignement. -Créer un environnement dans lequel le changement est possible. -Reconnaitre la dignité et la valeur du professeur et respecter l'autonomie humaine individuelle.
Acheson et Gall 1993	Processus d'aide et de support	Améliorer les compétences professionnelles de l'enseignant en classe. Améliorer l'apprentissage des élèves.	1. Rencontre de préparation 2. Observation en classe et collecte de données. 3. Entretien feed-back.	-Collaborer avec l'enseignant -Analyser avec l'enseignant le processus enseignement-apprentissage -Faire des suggestions d'amélioration
Supervision clinique				
Villeneuve 1994	Processus continu d'échanges permettant d'élaborer une analyse réflexive autour d'un objet de travail.	Guider l'enseignant dans la recherche de solution à ses problèmes.	1. Planification de la supervision 2. Observation réflexive 3. Analyse réflexive 4. Expérimentation 5. Évaluation	-Accompagner l'apprenant dans son cheminement vers la compréhension et la quête de solution -Créer un environnement favorable à l'apprentissage.
Supervision expérientielle				

Pour Bouchamma (2004), dans la catégorie des modèles dits traditionnels, « l'acte de supervision en est un d'enseignement : le superviseur enseigne à enseigner le contenu d'un programme » (p.1) alors que les modèles de types cliniques « s'appuient sur une relation de réciprocité entre le superviseur et l'enseignant [ou le stagiaire] qui travaillent ensemble comme collaborateurs » (Bouchamma, 2004, p.2). Demeurant au service de la profession au sens où elle permet de transmettre des habiletés, des connaissances et des attitudes à ses futurs professionnels, ce dernier type de supervision revêt tout de même un volet important d'évaluation (Bernard et Goodyear, 2004).

La relation établie lors de la supervision [clinique] est évaluative, s'échelonnant dans le temps et possédant des buts simultanés 1) de développement des compétences professionnelles, 2) de contrôle de la qualité des services offerts et 3) de gardien permettant aux nouveaux professionnels d'intégrer ou non la profession (traduction libre, Bernard et Goodyear, 2004, p. 6).

Les différents accompagnateurs observent le stagiaire, lui donnent régulièrement des rétroactions orales et écrites sur ses forces et sur ses défis et le guident dans l'analyse réflexive de sa pratique. Ils l'aident également à développer ses interactions intrapersonnelles et interpersonnelles. Et pour que la supervision puisse procurer un environnement où l'apprentissage est possible, la relation entre les partenaires est essentielle (Bujold, 2002). Il s'agit d'un facteur déterminant dans l'efficacité de la supervision.

Suggérant l'idée d'une relation individuelle entre les acteurs de la supervision qui interagissent dans le but d'améliorer la performance du stagiaire (Gbongué, 2000), les modèles de type clinique ont été privilégiés dans cette étude. Parmi tous les modèles consultés, trois approches ont été sélectionnées. Bujold (2002, p.19) propose un modèle axé sur une intervention continue permettant de « percevoir de façon globale les besoins humains de la personne supervisée ». Acheson et Gall (1993) proposent

un modèle cyclique ayant comme avantage celui de pouvoir établir une relation de confiance avec le stagiaire. Quant à Gervais et Desrosiers (2005), inspirées par les travaux d'Enz, Freeman et Wallin (1996), elles proposent une approche de supervision en trois phases, mais selon deux scénarios différents, le premier accordant une priorité par le superviseur à un rôle d'accompagnateur alors que le deuxième scénario privilégie un rôle d'accompagnateur, mais également de personne-ressource. De toutes ces approches ou modèles découle une responsabilité marquée, soit celle de favoriser les liens entre la théorie et la pratique et celle de reconnaître la capacité d'enseigner des étudiants (Boutet, 2002a). De plus, ces choix respectent les attentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) qui souhaite que le modèle de supervision permette l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires.

2.1.1 Le modèle de Bujold (2002)

Selon Sundli (2007), la supervision de stage devrait non seulement jouer un rôle crucial dans le tissage de liens entre les éléments théoriques et la pratique du stagiaire, mais également dans le développement ou dans l'accroissement de leur capacité d'analyse réflexive. Pour ce, la supervision de stage requiert une préparation du travail rigoureuse et doit s'articuler autour de différentes phases (Bujold, 2002). En s'inspirant de différents modèles, Bujold (2002) propose un processus de supervision composé de quatre phases : 1) le contact et l'établissement d'une relation, 2) la formulation d'un contrat, 3) la planification des buts et des étapes de la supervision et 4) la mise en œuvre et le suivi. Il soutient qu'en supervision pédagogique, « il faut s'adresser à l'humain qui vit la situation, sinon l'apprentissage demeurera à court terme, tout comme la relation d'ailleurs » (Bujold, 2002, p.19). La figure 2 présente les quatre phases du modèle et leurs interrelations.

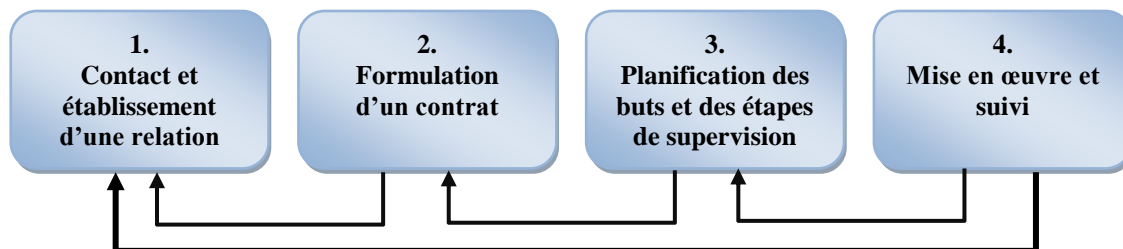


Figure 2 Les 4 phases du processus de supervision de stage de Bujold (2002, p.19)

À partir de ce modèle, il est possible de répondre à la plupart des attentes du MELS (2008) qui consistent à privilégier l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation du stagiaire. En effet, par un souci d'établir une relation (phase 1) et de formuler un contrat et des objectifs avec lui (phase 2-3), on favorise un processus qui tend à répondre aux besoins de formation du stagiaire. Quant à la phase 4 du modèle de Bujold (2002), elle met en place les conditions nécessaires à l'observation, à la cueillette d'information et à l'évaluation. De plus, on peut comprendre que par ce modèle, il est possible, suite à la réalisation d'une des phases, de revenir à la précédente tel que le démontre le sens des flèches illustrées. Par exemple, suite à la mise en œuvre d'une activité d'enseignement (phase 4), nous pouvons envisager qu'il est possible de réajuster la planification des buts (phase 3) en fonction des observations qui auront été réalisées. Toutefois, nous convenons que tel qu'il est proposé par Bujold, le modèle semble manquer d'itérativité en raison du sens unique et inversé de ses flèches. De plus, peu d'indications dans ce modèle incitent à la collaboration entre les différents intervenants (MELS, 2008). On comprend que par ce modèle, il est possible, suite à la réalisation d'une des phases, de revenir à la précédente. Par exemple, suite à une mise en œuvre d'une activité d'enseignement (étape 4), il est possible de réajuster la planification des buts (étape 3) en fonction des observations qui auront été réalisées. Toutefois, peu d'indications dans ce modèle incitent à la collaboration entre les différents intervenants (MELS, 2008).

2.1.2 Le modèle d'Acheson et Gall (1993)

De leur côté, Acheson et Gall (1993) proposent un modèle de supervision clinico-pédagogique dont le but principal est le développement professionnel de l'enseignant et l'amélioration de la performance de son acte d'enseigner. Pour ce, l'enseignant doit participer au processus avec le superviseur. Dans le cas de notre étude, la supervision ne s'adresse pas à l'enseignant, mais au stagiaire. Toutefois, nous sommes d'avis que le modèle de supervision d'Acheson et Gall (1993) est tout à fait pertinent et transférable dans le cadre de la formation pratique des futurs enseignants. Par contre, pour faciliter la compréhension du modèle et pour éviter la confusion avec la réalité de notre étude, nous adopterons le terme « supervisé » au lieu « d'enseignant ».

Le modèle d'Acheson et Gall (1993) est organisé en cycles de trois rencontres. Par ce modèle, les chercheurs souhaitent privilégier des échanges interactifs et non directifs, « le but principal de la supervision clinique, étant le développement professionnel du [supervisé]. Par ce type de supervision, on cherche à aider le [supervisé] à améliorer la performance de son acte d'enseigner » (Acheson et Gall, 1993, p.55). La figure 3 reprend l'essentiel de ce modèle cyclique.

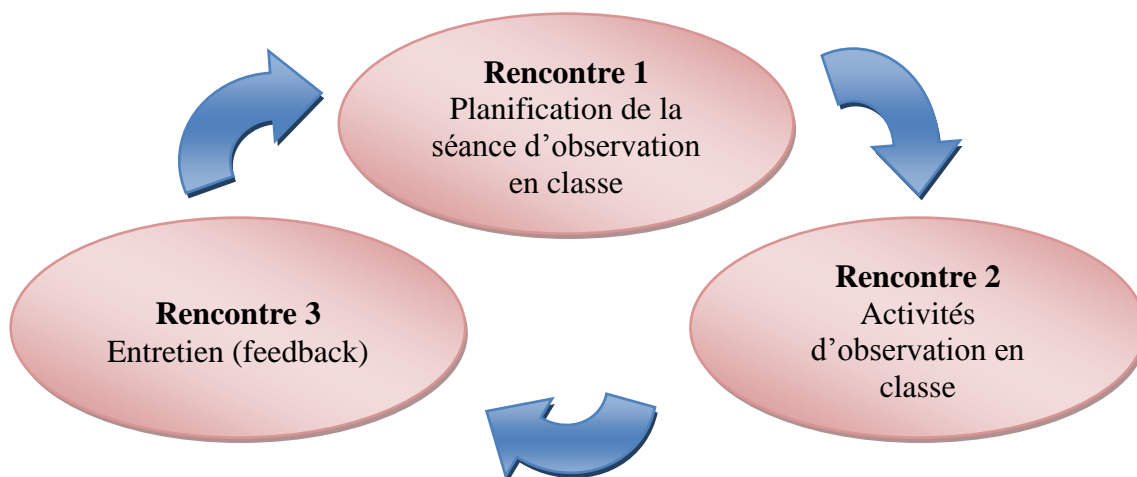


Figure 3 Modèle de supervision clinico-pédagogique d'Acheson et Gall (1993)

Lors de la rencontre 1 de chacun des cycles, Acheson et Gall (2003) proposent que le supervisé et le superviseur planifient la séance d'observation en classe en identifiant un problème ou un besoin particulier en fonction des préoccupations ou des aspirations du supervisé. C'est le moment pour ce dernier de réfléchir sur sa pratique et d'en identifier les aspects positifs et négatifs. Suite à cette première rencontre, une deuxième est organisée où le superviseur observe le supervisé en classe en fonction du problème soulevé précédemment, effectue une collecte de données et fournit au supervisé « des indicateurs de performance provenant de l'observation directe ou indirecte » (p.58). Finalement, la dernière rencontre vise essentiellement à réviser les données recueillies, à amener le supervisé à tirer ses propres conclusions et à « planifier un programme d'auto-perfectionnement » (p.59). Il s'agit d'une rencontre de rétroaction sur le résultat de l'observation et de comparaison avec ce qui était planifié.

Encore une fois, par ce modèle, on peut imaginer répondre aux attentes du MELS (2008) qui consistent à privilégier l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation du stagiaire. Toutefois, comme dans le cas du modèle de Bujold (2002), peu de place est faite à la collaboration avec d'autres intervenants.

2.1.3 Les approches recensées par Gervais et Desrosiers (2005)

Inspirées par les travaux de Enz, Freeman et Wallin (1996), qui se sont penchés sur les rôles et les responsabilités des superviseurs de stage, Gervais et Desrosiers (2005) ont dégagé deux scénarios en trois étapes dont les actions varient selon le rôle qui est privilégié par le superviseur. Dans les deux cas, les temps d'intervention demeurent les mêmes, soit une phase préactive qui consiste à rencontrer le stagiaire avant l'observation en classe, une phase interactive qui se déroule au moment où le stagiaire intervient en classe, et une phase postactive qui fait office de moment d'échanges entre les différents acteurs (dépendamment du modèle privilégié). Dans le

premier scénario, le superviseur joue un rôle exclusivement d'accompagnateur du stagiaire. Pour Gervais et Desrosiers (2005), le rôle d'accompagnateur consiste à « observer et rétroagir, à fournir soutien et encouragement au stagiaire, à animer des séminaires et à évaluer le stagiaire » (p.138). Sa priorité est le stagiaire et l'enseignant associé est rencontré à l'occasion, soit pour recueillir de l'information concernant le contexte dans lequel le stagiaire évolue, ou pour faire part d'observations réalisées lors de la visite. Dans ce cas, l'enseignant associé est souvent mis de côté. Dans le second scénario, le superviseur, en plus d'assurer le rôle d'accompagnateur, devient une personne-ressource et un coformateur au même titre que l'enseignant associé. Pour Gervais et Desrosiers (2005), la personne-ressource « révisé les responsabilités, les exigences, le calendrier du stage, fournit soutien et encouragement à l'enseignant, discute avec l'enseignant associé des progrès du stagiaire, assiste l'enseignant associé dans la préparation du rapport d'évaluation » (p.138). De plus, le superviseur assure le rôle de médiateur qui consiste à « faciliter les échanges dans la triade et la résolution de conflits et à faire le lien entre l'université et le milieu de stage » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.138). L'enseignant associé et le superviseur travaillent alors de concert dans l'accompagnement du stagiaire. Les actions du superviseur lors de sa visite sont dès lors nuancées et un travail de partenariat peut être envisagé. D'ailleurs, les chercheuses font état entre autres d'un superviseur qui « prend le soin d'aller saluer les directions et le personnel du secrétariat dès qu'elle reçoit la liste des milieux d'accueil de ses stagiaires » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.132), le but étant de se présenter, de créer un lien avec le milieu et de rassurer les partenaires. La figure 4, tirée de cette étude, présente un comparatif des deux scénarios. Précisons que la position des chercheuses s'inscrit dans le second scénario.

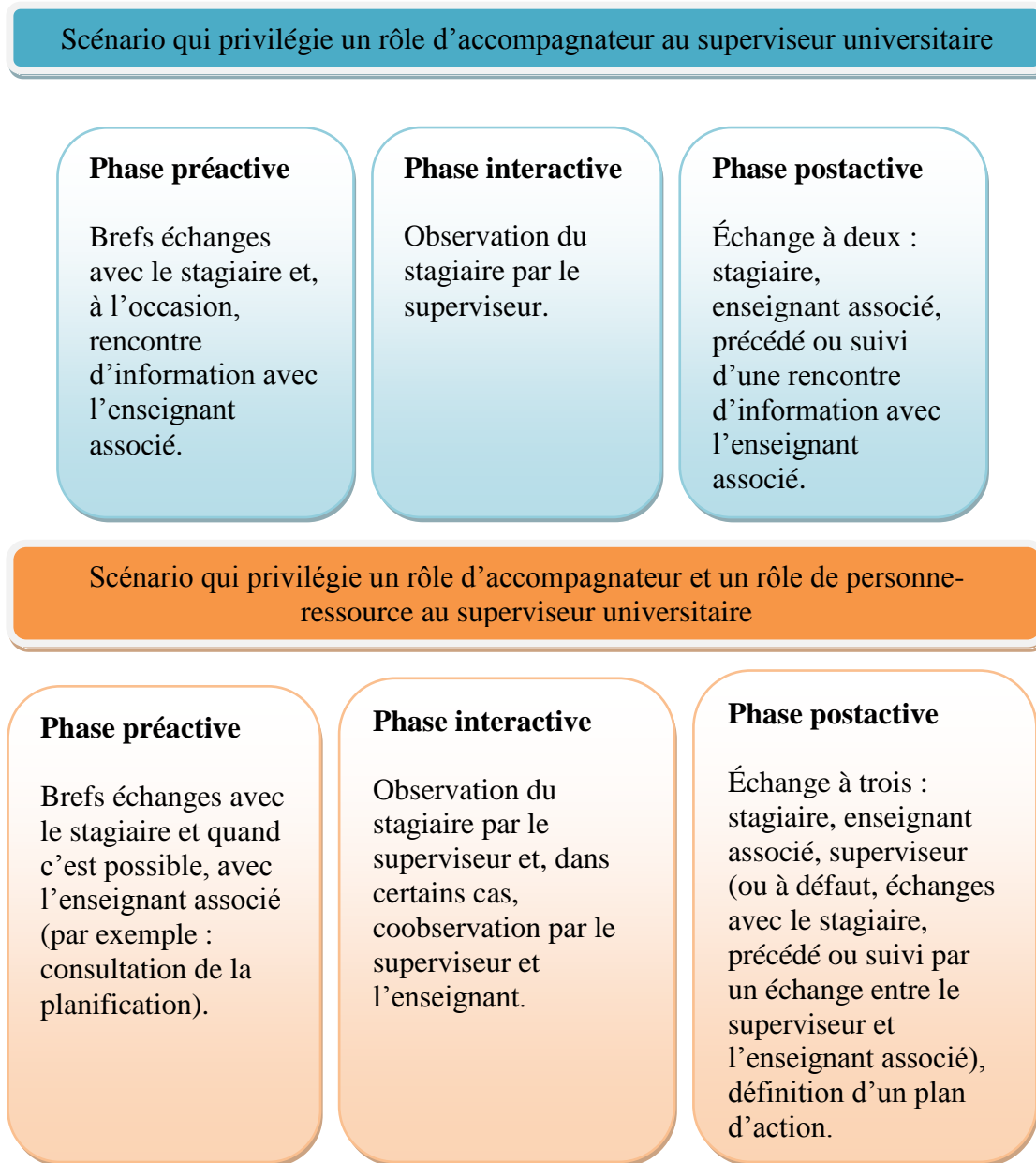


Figure 4 Scénarios de supervision de stage tirés de Gervais et Desrosiers (2005)

Contrairement aux modèles de Bujold (2002) et d'Acheson et Gall (1993), on reconnaît dans ce deuxième scénario le souci d'encadrer les stagiaires en collaboration avec le milieu, ce qui fait partie des recommandations du MELS (2008).

2.1.4 Le modèle intégré

Rappelons que notre étude vise à décrire un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC. Afin de baliser notre collecte de données, nous nous inspirons du modèle d'Acheson et Gall (1993), de celui de Bujold (2002) et des approches recensées par Gervais et Desrosiers (2005) et nous proposons notre propre cadre de référence en ce qui a trait aux différentes étapes de la supervision de stage que nous documentons par la suite. Chacun des modèles d'inspiration a été sélectionné pour certains de ses aspects que nous considérons complémentaires les uns aux autres et qui nous apparaissent importants de conserver dans le cadre d'une supervision clinique tel que nous la privilégions. Notre souci est donc de proposer un modèle qui favorise la mise en place de conditions garantissant tout d'abord un bon encadrement du stagiaire, lui assurant une qualité de la formation et de la rétroaction offerte, une collaboration avec les autres acteurs de la supervision, une compréhension claire des rôles de chacun... (MELS, 2008). Le modèle doit également permettre aux acteurs, dans ce cadre, d'accompagner le stagiaire, donc de le guider dans un processus lui permettant de prendre la responsabilité de sa formation professionnelle (MELS, 2008). Enfin, par cet encadrement et cet accompagnement des partenaires, nous proposons un modèle qui permette une évaluation juste et éclairée du développement de compétences du stagiaire, évaluation qui se veut non pas un instrument de mesure statique, mais plutôt un outil de développement professionnel (MELS, 2008).

Afin de répondre à ces exigences liées à la supervision, le modèle d'Acheson et Gall (1993) a été retenu en raison de la mise en place d'un moment de planification préalable à la rencontre en classe avec le superviseur, mais plus encore à cause de la systématisation d'une rencontre de rétroaction (feedback) suite à cette observation. Rappelons que la supervision clinique suggère une collaboration continue entre les acteurs (Gbongué, 2000) et que ces deux moments privilégient justement les échanges entre les formateurs et le stagiaire. Quant au modèle de Bujold (2002), il a été retenu pour le volet relationnel qu'il privilégie, notamment dans sa première

étape. Compte tenu de la particularité d'une supervision en distanciel voulant que les acteurs ne soient pas physiquement au même endroit au moment d'une partie de la supervision, nous considérons essentiel de favoriser l'établissement de cette relation importante dans les échanges entre les formateurs et le stagiaire. C'est pourquoi nous nous inspirons du modèle de Bujold pour élaborer le nôtre. Quant aux approches recensées par Gervais et Desrosiers (2005), nous les avons retenues particulièrement pour leur souci d'intégrer à la fois le superviseur et l'enseignant associé dans la relation de supervision du stagiaire, et ce, à chacune des étapes. Cette ouverture à un travail de collégialité entre les formateurs favorise un partenariat entre les deux milieux et est également un élément privilégié par le MELS (2008).

Notre modèle, présenté à la figure 5, est composé de cinq étapes : 1) la planification, 2) l'accueil, 3) l'observation, 4) les échanges-partenaires et 5) la rétroaction et répond aux attentes du MELS (2008) qui consistent à accompagner, à encadrer et à évaluer les stagiaires. À chacune des étapes, nous associons les aspects de chacun des modèles d'inspiration qui se réfèrent au nôtre.

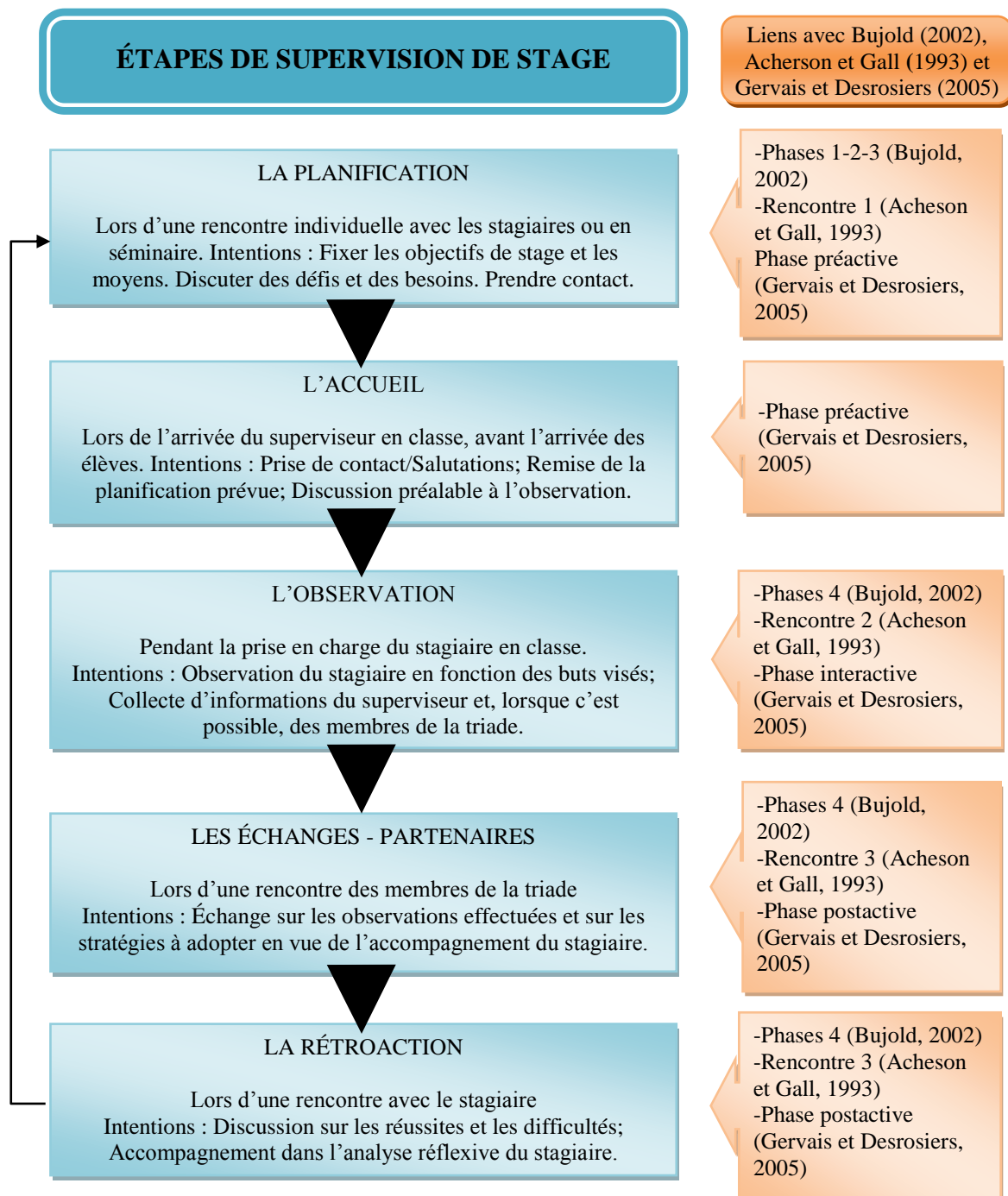


Figure 5 Modèle de supervision de stage inspiré de Bujold (2002) [fig. 2], d'Acheson et Gall (1993) [fig.3] et de Gervais et Desrosiers (2005) [fig.4]

La première étape que nous proposons, la planification, correspond à celle qui se vit généralement en séminaire ou en rencontre individuelle avec le stagiaire. Selon Acheson et Gall (1993), c'est au cours de ces rencontres préalables à la séance d'observation en classe que le stagiaire « exprime ses préoccupations, ses besoins et ses aspirations personnels » (p.55). D'ailleurs, Bujold (2002) insiste sur l'importance d'établir un contact et une relation avec le stagiaire avant de procéder à l'observation de ce dernier. Toujours selon Acheson et Gall (1993), cette première étape vise également à aider le stagiaire à analyser différents aspects de la pratique enseignante et à clarifier ses objectifs de stage. C'est aussi au cours de cette étape que le superviseur établit un premier contact avec le milieu scolaire, en présence ou par téléphone, afin de se présenter ou de répondre aux questions de l'enseignant associé ou de la direction concernant le stage à venir. D'ailleurs, Gervais et Desrosiers (2005) notent que certains superviseurs se rendent sur les lieux du stage pour « se présenter, pour permettre aux partenaires du milieu de mettre un visage sur un nom et pour rassurer » (p.132) et que d'autres prennent contact par téléphone afin de donner les informations nécessaires à l'établissement d'une bonne collaboration. Préalable à l'acte de supervision proprement dite, cette étape de planification ne sera pas retenue dans notre étude lors de la collecte de données étant donné qu'elle se vit entièrement en présentiel et qu'elle n'est d'aucune façon différente dans un processus de supervision en distanciel. Ceci étant dit, nous sommes consciente qu'elle demeure une étape indispensable pour le stagiaire, son superviseur et le milieu scolaire, car elle leur permet d'établir une relation de confiance et également de fixer les buts et les besoins du stagiaire (Acheson et Gall, 1993; Bujold, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005).

La première étape qui sera documentée par la recherche est l'accueil. Cette première étape ne fait pas écho dans les modèles de Bujold (2002) et d'Acheson et Gall (1993), mais est bien présente dans l'étude de Gervais et Desrosiers (2005). En présentiel, il s'agit de l'étape où le superviseur entre en contact avec le stagiaire sur son propre

territoire, soit la classe. Invité à prendre place dans un endroit désigné par le stagiaire, le superviseur observe les lieux, répond aux questions de dernière minute et prend connaissance du plan de leçon : « Prévoir une place pour le superviseur dans la classe et y déposer une copie de la planification hebdomadaire et du plan de leçon » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.130). Avant l'arrivée des élèves, le superviseur prend généralement un temps pour échanger avec le stagiaire sur l'activité à venir (Gervais et Desrosiers, 2005). Il est également possible pour le superviseur de s'entretenir brièvement avec l'enseignant associé ou la direction d'école, pour parler de la planification du stagiaire ou du stage en général (Gervais et Desrosiers, 2005). En distanciel¹⁰, nous proposons une étape où le superviseur et le stagiaire entrent en contact via une webcaméra¹¹ afin d'effectuer les tests de son, répondre aux questions de dernière minute et rassurer le stagiaire sur son intervention à venir. À cette étape, le stagiaire invite son superviseur à entrer dans la classe, mais cette fois, virtuellement. La planification de l'activité a été envoyée préalablement par courriel.

L'étape suivante est l'observation qui fait référence à la rencontre 2 d'Acheson et Gall (1993), à l'étape 4 de Bujold (2002) et à la phase interactive de Gervais et Desrosiers (2005). Il s'agit, pour le stagiaire, de sa prestation et pour le superviseur, de sa collecte de données. L'enseignant associé et la direction d'école sont également invités à se joindre à cette étape. Une coobservation peut alors avoir lieu et permettre des échanges portant sur le même objet. C'est au cours de cette étape que les formateurs vont recueillir de l'information sur un objet de supervision précis ou effectuer une observation plus globale en lien avec les outils d'évaluation prévus par le stage concerné (Gervais et Desrosiers, 2005).

Dans leur étude, Gervais et Desrosiers (2005) déplorent le fait que dans un mode d'accompagnement en personne ou en mode virtuel, « les rencontres collectives ne font habituellement pas de place aux enseignants associés » (p.162). Ainsi, à la suite

¹⁰ Tout le processus de supervision en distanciel est présenté en détail au chapitre 3 et au chapitre 4.

¹¹ Webcaméra est l'appellation acceptée et reconnue par l'Office québécois de la langue française, 2007.

de l'étape d'observation, nous en proposons une quatrième qui est l'étape des échanges-partenaires où le superviseur et l'enseignant associé (et la direction si c'est possible) sont appelés à échanger sur leurs observations respectives et à établir un plan d'action dans le but d'accompagner le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles. Précisons que dans le modèle proposé, deux étapes de rencontres entre les différents acteurs sont prévues. Dans la première, le stagiaire est volontairement mis à l'écart, car nous préconisons un moment d'échanges exclusivement entre formateurs, leur permettant de faire le point sur leurs observations respectives et de mettre en place un plan d'action ou de rémédiation le cas échéant. Toujours selon Gervais et Desrosiers (2005, p.130), « les personnes qui observent le stagiaire au quotidien en situation de travail, enseignant et direction, peuvent, de façon fondée, témoigner et attester des compétences acquises par le stagiaire ». Ainsi, cette étape des échanges-partenaires prend tout son sens dans le partenariat visant l'accompagnement du stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles. En présentiel, la dyade de formateurs (ou la triade) se rencontre dans un local adjacent à la classe. En distanciel, cette même rencontre se déroule par visioconférence.

Finalement, la dernière étape que nous proposons est la rétroaction, étape au cours de laquelle le superviseur (et parfois l'enseignant associé lorsque la situation le permet) et le stagiaire se rencontrent afin d'échanger sur l'activité vécue et à réfléchir sur la pratique de ce dernier. Selon Acheson et Gall (1993, p.58), cette rencontre permet de « réviser ensemble les données recueillies, le superviseur encourageant [le stagiaire] à tirer ses propres conclusions sur l'efficacité de son enseignement ». En fait, au cours de cette rencontre, avec l'aide de son superviseur, le stagiaire est appelé à effectuer une analyse réflexive de sa pratique et à revenir sur ses objectifs de stage. En fonction des horaires disponibles, il est encouragé de tenir des rencontres en triade composée du stagiaire, de l'enseignant associé et du superviseur, mais ce n'est pas toujours possible : « [prise de rendez-vous] Priorité accordée aux demi-journées incluant une période libre pour permettre une discussion entre les membres de la triade : stagiaire,

enseignant et superviseur » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.134). Gervais et Desrosiers (2005) ont démontré qu'au cours de cette étape, qu'elles nomment la phase post-active, la parole est généralement donnée en priorité au stagiaire, suivi de l'enseignant associé lorsqu'il est présent, le superviseur intervenant le dernier. Enfin, à la lumière des échanges et des analyses effectuées, des moyens sont mis en place afin d'aider le stagiaire à atteindre ses buts et à renforcer ses acquis. Encore une fois, cette rencontre, lorsqu'elle est vécue en distanciel, est réalisée par visioconférence.

Au cours de cette section, nous avons présenté trois approches de supervision de stage, soit le modèle de Bujold (2002), celui d'Acheson et Gall (1993) et l'approche de Gervais et Desrosiers (2005). Nous avons retenu des éléments dans chacun d'eux et en avons proposé un qui répond aux besoins de la présente étude et aux attentes du MELS (2008). Ce modèle intégré, se voulant transférable dans une supervision en distanciel¹², a été conçu en cinq étapes distinctes, dont quatre prévoient la mise à profit des outils de communication variés qui répondent aux besoins de chacune des phases. Après la tenue des rencontres préalables au stage, généralement à l'université en rencontre individuelle ou en groupe (la préparation), une première étape en milieu scolaire est prévue pour prendre contact avec le stagiaire (l'accueil). La deuxième étape consiste à observer la prestation du stagiaire et à recueillir des données (l'observation) en vue des échanges avec l'enseignant associé et la direction (les échanges-partenaires). Finalement, un entretien en dyade ou en triade avec le stagiaire est prévu afin d'accompagner ce dernier au développement de ses compétences professionnelles (la rétroaction). Ce modèle constitue le premier élément du cadre théorique et est au cœur de cette recherche. Il s'agit d'un premier pas vers la mise en place des éléments nous permettant d'atteindre notre objectif de recherche, soit celui de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaire éloignés de leur université.

¹² L'explicitation des éléments à considérer dans la transférabilité du modèle intégré dans une supervision en distanciel appuyée par les TIC sera présentée plus en détails à la fin du cadre théorique.

2.2 Les compétences professionnelles

Au chapitre 1, nous avons vu que le développement des douze compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001) était défini comme étant un concept complexe (Lepage, 1997; Tardif, 2006) et constituant un défi à relever pour les universités (Gauthier et Mellouki, 2003) en raison du fait, entre autres, que ces compétences professionnelles doivent se manifester en contexte réel (Beckers, Paquay, Couprenne, Scheepers, Closset, Foucart et al., 2002; Louis, Jutras et Hensler, 1996; MEQ, 2001) et que pour porter un jugement sur leur développement, un travail de concertation entre les différents formateurs est à organiser (Tardif, 2006). À cela, nous ajoutons « qu'un programme axé sur le développement de la compétence professionnelle à l'enseignement implique une nouvelle orientation dans la façon de concevoir l'évaluation des apprentissages et conséquemment, une révision des pratiques actuelles » (Louis, Jutras et Hensler, 1996, p. 429). Mais qu'en est-il de cette révision des pratiques si l'évaluation des compétences professionnelles se déroule par l'entremise des technologies de l'information et de la communication? En conformité avec le modèle de supervision intégré proposé à la section 2.1.4, nous proposons une approche misant sur l'efficacité d'un modèle de supervision appuyé par les TIC et s'inscrivant dans ce processus de développement de compétences professionnelles. Plus précisément, nous souhaitons mieux comprendre l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC dans l'accompagnement au développement de ces compétences professionnelles, et ce, à chacune des étapes de la supervision.

D'après LeBoterf (2004), la notion de compétence évolue entre deux pôles, soit celui de la prescription stricte et celui de la prescription ouverte. Dans le premier cas, être compétent signifie « savoir faire ». C'est le pôle des tâches simples, répétitives, demandant une exécution plutôt technique et unidimensionnelle. C'est, toujours selon LeBoterf (2004), le degré élémentaire de la compétence. Dans le second cas, soit dans le pôle de la prescription ouverte, être compétent signifie « savoir quoi faire » et

« quand le faire ». Ce degré de compétence exige un plus haut niveau de complexité, d'innovation, d'initiative, de prise de décisions. Bien que les deux pôles puissent coexister dans la même profession, l'exécution de la compétence est en grande partie tributaire du contexte dans lequel elle est sollicitée et par lequel elle est rendue possible. Ainsi, dans le cadre de l'observation d'un stagiaire, il n'est pas garanti d'observer le déploiement du savoir-agir et interagir au moment souhaité. L'évaluation d'une compétence ciblée ne peut faire l'objet d'une commande. Une seule observation est alors insuffisante pour porter un jugement (LeBoterf, 2004). Ainsi, dans une approche de développement de compétences, la formation professionnelle doit prévoir :

1- une intégration des savoirs disciplinaires, des savoir-faire et des attitudes. [...]; et 2- l'établissement d'un partenariat avec les milieux de pratique pour négocier, entre autres, les ajustements entre les savoirs théoriques et les savoirs issus de la pratique, les modalités d'observation et d'évaluation des compétences spécifiques. » (Louis, Jutras et Hensler, 1996, p.418).

Mais comment évalue-t-on une compétence professionnelle?

2.2.1 L'évaluation des compétences professionnelles

Dans un programme par compétences, l'évaluation joue un rôle de soutien au développement des compétences et d'orientation des interventions pédagogiques du formateur bien avant celui de la sanction de la réussite et de l'échec (Legendre, 2001). L'observation, en contexte, du travail de l'apprenant et des indices susceptibles d'aider à porter un jugement global sur le développement de la compétence doit permettre à l'enseignant d'orienter ses interventions pédagogiques (LeBoterf, 2004; Legendre, 2001).

Lorsqu'on évalue une compétence professionnelle, l'attention des formateurs doit se porter sur l'intégration des différents savoirs théoriques et pratiques, des savoir-faire et des attitudes de l'apprenant et non pas sur un contenu externe à celui-ci (Louis, Jutras et Hensler, 1996). Pour cela, Legendre (2001) précise que l'évaluation des compétences doit faire partie de l'apprentissage en diagnostiquant le processus d'acquisition de ces dernières et non les acquis eux-mêmes. « L'évaluation est au service de l'enseignement tout autant que de l'apprentissage [...] et elle doit être cohérente avec les caractéristiques de la compétence » (Legendre, 2001, p.26). Par ailleurs, Tardif (2006) soutient que l'évaluation d'une compétence doit tenir compte de la totalité des apprentissages en lien avec la compétence elle-même, du contexte de saisi et des ressources mobilisées. Toutefois, pour parvenir à faire jouer son plein rôle à cette évaluation, il importe de déterminer et de caractériser les étapes de développement des compétences sur plusieurs années (en formation des maîtres, la délimitation du développement initial des compétences est fixée à quatre ans) et que les évaluations puissent permettre d'offrir une rétroaction non seulement sur le développement de la compétence, mais aussi sur les ressources mobilisées dans un contexte précis (Louis, Jutras et Hensler, 1996; Tardif, 2006). L'évaluateur doit ainsi pouvoir s'appuyer sur une trajectoire de développement et il doit pouvoir documenter ses observations à partir de preuves produites en collaboration avec les autres formateurs. Il doit pouvoir fournir de l'information concernant les niveaux de développement et de maîtrise atteints, les progrès et les apprentissages à privilégier (Tardif, 2006). Il doit pouvoir avoir accès à la justification de la manifestation ou de la non manifestation d'une compétence, cette dernière étant parfois tributaire de facteurs externes au stagiaire (Louis, Jutras, Hensler, 1996; Rodet, 2000). « Une non manifestation de la compétence n'est pas nécessairement signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en œuvre » (Louis et al., 1996, p.419).

L'évaluation des apprentissages doit donc s'organiser dans un contexte où les sources d'observation et de collecte de données sont multiples et variées (Legendre, 2001; Louis, Jutras et Hensler, 1996; Tardif, 2006). Malgré tout, il appert que l'évaluation des compétences à l'enseignement par les formateurs universitaires en partenariat avec ceux du milieu de pratique représente un grand défi, « chaque parti ne partageant pas le même vocabulaire et n'ayant pas la même vision de la formation que l'autre » (Louis et Hensler, 2003, p.230). À cet effet, en harmonie avec le référentiel ministériel (MEQ, 2001), plusieurs universités ont élaboré des documents d'accompagnement à l'observation présentant des indicateurs de développement des douze compétences professionnelles, car selon Legendre (2004), pour développer et évaluer des compétences, il importe « d'identifier les compétences clés, d'en expliciter le contenu en se donnant une représentation suffisamment précise de leurs éléments constitutifs, de repérer des étapes de leur développement et, éventuellement, de les hiérarchiser selon divers niveaux » (p.3). À titre d'exemple, le tableau 7, tiré du cahier d'observation de l'UQAT (2008), présente le déploiement d'une partie de la compétence professionnelle 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (MEQ, 2001, p.75). En annexe 1, le déploiement des quatre compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner, tirées du cahier d'observation de l'UQAT (2008), sont présentées en intégralité. En annexe 2, on retrouve, de la même façon, les deux compétences liées à l'identité professionnelle.

Tableau 7 Exemple du déploiement d'une partie de la compétence professionnelle 3 (UQAT, 2008)¹³

Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- La stagiaire décèle les intentions pédagogiques dans l'action de son enseignante-associée.</p> <p>1.2- Elle repère les contenus et les approches pédagogiques en cause dans les planifications de son enseignante-associée.</p> <p>1.3- Elle consulte le programme de formation et les ressources mises à sa disposition pour préparer ses interventions.</p> <p>1.4- Elle planifie des situations d'enseignement-apprentissage en suivant un guide qui tient compte des éléments essentiels : niveau d'enseignement, intention pédagogique, compétences (disciplinaires et transversales), savoirs essentiels, temps pédagogiques, conditions de réalisation, matériel, etc.</p> <p>...</p>	<p>2.1- La stagiaire est à la recherche de cohérence entre les divers éléments de planification (intention pédagogique, démarche d'apprentissage, objectivation et/ou évaluation).</p> <p>2.2- Elle prend en compte le vécu des élèves (1).</p> <p>2.3- Avec de l'aide, elle planifie différentes situations d'enseignement-apprentissage en y intégrant certains éléments culturels (1).</p> <p>2.4- Elle planifie des modalités variées (approches pédagogiques, stratégies d'enseignement, mode de fonctionnement et d'organisation, etc.) et expérimente quelques-unes.</p> <p>...</p>	<p>3.1- Peu importe la porte d'entrée empruntée (thème, projet, question d'élève, page manuel etc.), la stagiaire appuie ses choix (intention pédagogique, situation, tâche etc.) à l'aide du programme, d'éléments didactiques et pédagogiques, de la recherche en enseignement.</p> <p>3.2- Elle formule ses intentions pédagogiques en explicitant la progression d'apprentissage visée (nommer le gain d'apprentissage attendu).</p> <p>3.3- Elle prépare et/ou choisit des situations et des tâches qui sont pertinentes en regard de la nature des apprentissages visés et de la progression attendue (déséquilibre, exercisation, consolidation, réinvestissement, tâches complexes). Les situations d'apprentissage sont significantes, ouvertes et complexes, représentent un réel défi pour les élèves concernés et contiennent des éléments culturels (1).</p> <p>...</p>	<p>4.1- La stagiaire fait des liens critiques entre le PDF, les approches pédagogiques et les différents guides pédagogiques mis à sa disposition (1).</p> <p>4.2- Pour formuler ses intentions pédagogiques, elle s'interroge sur les savoirs essentiels, les démarches d'apprentissage contribuant au développement des compétences, les conceptions des élèves et les nœuds de difficulté. Elle fait des liens entre les disciplines et intègre régulièrement des éléments de culture pour bien jouer son rôle de passeur culturel (1).</p> <p>4.3- Elle prépare des situations variées et appropriées qui optimisent les apprentissages et favorisent leur intégration.</p> <p>4.4- Elle anticipe des progressions à long terme pour les éléments du programme dont elle a la responsabilité (enseignement, évaluation).</p> <p>...</p>

¹³ Les numéros de chaque colonne correspondent d'une part au niveau de stage ciblé par la manifestation et d'autre part, à son rang dans la liste. Ainsi, la manifestation 4.3 correspond à la 3^e manifestation du stage 4. Les numéros entre parenthèses renvoient à une compétence apparentée.

Dans ce tableau, on reconnaît le souci des auteurs (ici, une équipe formée de superviseurs responsables de tous les niveaux de stage) à vouloir fournir une description détaillée des niveaux attendus du stage I au stage IV. Chacune des compétences professionnelles ainsi découpée, le cahier devient un guide d'observation et de notation des constats et interventions faites en cours de stage et, par le fait même, un point de référence commun à tous les partenaires de la formation pratique (stagiaire, enseignant associé, direction d'école et superviseur universitaire). D'ailleurs, Gervais, Correa Molina et Lepage (2007, p.68) soutiennent qu'il importe que « les formateurs universitaires et les formateurs de l'école aient à peu près la même image de l'enseignant à former, que les praticiens se reconnaissent dans le référentiel proposé et que les formateurs universitaires acceptent ce dernier ». Mais pour arriver à respecter ces principes dans l'évaluation des compétences professionnelles, il importe d'établir un « très haut niveau de coopération et d'interdépendance professionnelles entre les enseignants et les professeurs » (Tardif, 2006, p.99). En fait, pour documenter la trajectoire de développement d'une compétence ou pour rendre compte du degré d'autonomie du stagiaire dans le développement de ses compétences, l'enseignant associé et le superviseur doivent faire preuve de transparence quant à leurs observations respectives.

Cette dernière affirmation de Tardif (2006) renforce notre questionnement portant sur l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel dans ce partenariat important entre les partenaires de formation et dans l'accompagnement des stagiaires au développement de leurs compétences professionnelles, et ce, dans un contexte où la supervision se déroule par l'entremise des TIC. C'est donc dans le but d'analyser cet aspect que nous ciblons deux ordres de compétences professionnelles, soit celles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle. Nous optons pour deux des quatre ordres¹⁴. Nous avons sélectionné celles de l'acte d'enseigner, car elles se déploient naturellement au cours de l'observation (planifier, piloter, évaluer et gérer) et que

¹⁴ Voir tableau 2, section 1.1.2

selon certains propos rapportés par les répondants de l'étude de Gervais et Desrosiers (2005, p.166), « les apprentissages marquants réalisés en milieu scolaire, tout au cours de la formation, à l'exception de la première année, ont trait à l'acte d'enseigner ». Les compétences de l'identité professionnelle ont également été retenues pour les fins de la présente recherche, car elles sont généralement au cœur des échanges avec les partenaires, incluant le stagiaire. D'ailleurs, Gervais et Desrosiers (2005) présentent, suite à l'analyse des propos recueillis dans leur étude, une vue d'ensemble des apprentissages effectués en stage qui place les compétences de l'acte d'enseigner et celles de l'identité professionnelle en tête de liste. En effet, les répondants (stagiaires ou formateurs) ont identifié seulement neuf apprentissages des stagiaires concernant le domaine des fondements (compétences 1 et 2) réalisés au cours des quatre années de formation contre 136 de l'acte d'enseigner (compétences 3-4-5 et 6) et 62 concernant l'identité professionnelle (compétence 11 et 12). Ainsi, au cours des différentes observations, les manifestations des compétences 3, 4, 5, 6, 11 et 12 seront répertoriées et analysées afin de comprendre l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC dans l'accompagnement des stagiaires au développement des compétences professionnelles.

2.2.1.1 Les compétences liées à l'acte d'enseigner

Selon l'Association des cadres scolaire du Québec (2002), dans un avis sur la reconnaissance professionnelle des enseignants et enseignantes, l'acte d'enseigner exige des « compétences particulières relatives aux contenus abordés, à la communication avec les élèves, à la capacité d'adaptation aux cas particuliers et au maintien d'un climat de travail d'apprentissage dans l'ensemble de la classe » (p.1). On y souligne également que « l'agencement des contenus, le choix des méthodes de travail, l'évaluation des élèves, la discipline et la gestion de classe, le traitement des événements importants de l'actualité, etc. » (p.3) font aussi partie de l'acte d'enseigner. Dans le même sens, Lecuire et Strzykala (2009) ont émis l'idée, dans

une présentation au Congrès international de l'intégration par le sport qui se déroulait en France, que l'acte d'enseigner dépassait largement les contenus à faire apprendre. En fait, ils affirment que « l'acte d'enseigner est un processus dynamique qui s'exprime dans le contexte changeant d'une pratique. [...] Et que ce n'est donc pas seulement construire des contenus d'enseignement et les transmettre telle une machine mais c'est aussi savoir les situer dans des échanges multiples entre les individus qui composent la situation (l'enseignant et les apprenants) » (Lecuire et Strzykala, 2009, p.1). Conformément aux précédentes affirmations, le ministère de l'Éducation du Québec, dans son document « La formation à l'enseignement » (MEQ, 2001), cible quatre compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner : a) la compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; b) la compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; c) la compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre; d) la compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Ces dernières rejoignent l'idée qu'enseigner, ce n'est pas seulement transmettre.

Toutes les compétences de l'acte d'enseigner sont mobilisées avant, pendant et après que le stagiaire ait présenté sa leçon aux élèves : une planification de la situation d'enseignement-apprentissage est tout d'abord requise (compétence 3), elle est pilotée (compétence 4) et évaluée (compétence 5) et tout ceci sans oublier l'organisation du mode de fonctionnement du groupe classe (compétence 6) qui doit être anticipée et assurée. Selon Gervais, Correa Molina et Lepage (2006), c'est au moment du pilotage de leur planification que les stagiaires prennent conscience de l'importance et de la complexité de cette préparation : « Pour les superviseurs, la conception de situations

d'apprentissage reste un élément central du stage, une manifestation du professionnalisme » (p.2). Les chercheurs précisent aussi que c'est par le pilotage des activités planifiées que les stagiaires apprennent à mieux gérer la situation en fonction des élèves.

Tel que présenté à la fin du chapitre 1 de la présente étude, nous souhaitons répondre à la question générale suivante : Quels sont avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université? Plus spécifiquement, nous nous interrogeons sur l'efficacité du modèle proposé dans l'accompagnement au développement des compétences professionnelles des stagiaires. Ainsi, parce qu'elles font partie intégrante de l'observation du stagiaire en action, nous nous attardons particulièrement à ces quatre compétences de l'acte d'enseigner.

2.2.1.2 Les compétences liées à l'identité professionnelle

À la lumière des écrits consultés concernant le développement des compétences liées à l'identité professionnelle, nous convenons que ces dernières sont à la fois individuelles et collectives (Beckers et al., 2002; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Portelance, 2008a; Riopel, 2006) en ce sens qu'elles évoluent en fonction du contexte et du groupe de professionnels auquel elles sont confrontées. Pour Riopel (2006), l'identité professionnelle, tout comme l'identité personnelle, se construit d'une part par l'observation et la connaissance de soi, mais aussi par l'observation et la connaissance de son environnement. Cette double quête exige que la formation fournisse à l'étudiant des opportunités lui permettant de s'identifier à la profession, à ses collègues, à son environnement, mais aussi de reconnaître le rôle qu'il doit y jouer (Riopel, 2006).

L'identité professionnelle désigne la représentation de soi et celle des enseignants et de la profession. D'une part, la représentation de soi comporte les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations reconnues par la personne à l'extérieur de son contexte professionnel. D'autre part, la représentation des enseignants et de la profession comporte le rapport entre l'enseignant et l'école, le travail, les responsabilités, les élèves et les collègues (Riopel, 2006, p.42).

Toujours selon Riopel (2006, p.44), « l'identité professionnelle se situe à la jonction de l'identité personnelle et de l'identité sociale. L'étudiant qui veut devenir enseignant est influencé tant par ses appartenances sociales que par ses différentes expériences personnelles ». Ainsi, pour le stagiaire, une analyse réflexive de son attitude, de son rôle dans la société et dans la classe et de ses actes professionnels est nécessaire pour forger son identité professionnelle (Portelance, 2008a). Certes, l'enseignant associé a un grand rôle à jouer dans cette analyse, mais le superviseur universitaire également.

Le superviseur soutient chez le stagiaire l'autoanalyse de son agir professionnel et l'expression des moyens de l'améliorer, que ce soit à l'occasion d'une visite de supervision à l'école, au cours des séminaires ou en toute autre occasion (Portelance, 2008a, p.26).

Pour Beckers et al. (2002), le développement des compétences professionnelles ne se fait pas sans la construction d'une identité professionnelle. L'institution de formation doit donc « travailler à cette double construction, garantie de la qualité dans l'exercice futur de la profession et de son évolution » (Beckers et al., 2002, p.4). Selon Gohier et al. (2001), une transformation des représentations que l'enseignant (ou le stagiaire) a de lui-même est inévitable étant donné que le développement des compétences de l'ordre de l'identité professionnelle requiert des phases de remise en question et d'analyse et génère des situations de conflits internes ou externes à l'individu.

On peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant (Gohier et al., 2001, p.8).

Ainsi, en formation des maîtres, l'étudiant doit participer personnellement à la construction de son identité professionnelle et les acteurs de la formation pratique doivent également s'engager afin d'aider le stagiaire à la développer (Beckers et al., 2002; Chevrier, Gohier, Anadòn et Godbout, 2007). L'alternance entre les nombreuses remises en question et l'exploration de nouvelles avenues sont, de l'avis de Gohier et al. (2001), nécessaires à la construction de l'identité professionnelle.

Dans le document "La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles" (MEQ, 2001), les compétences liées à l'identité professionnelle sont au nombre de deux : la compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; et la compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. Les niveaux de maîtrise attendus par ces deux compétences s'identifient et se mesurent en grande partie à partir des échanges, des réflexions et des discussions que les formateurs tiennent avec le stagiaire. Par exemple, au terme de sa formation, l'étudiant doit entre autres être en mesure « de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver; de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (MEQ, 2001, p.129); « de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés » (MEQ, 2001, p.134).

Contrairement aux compétences de l'acte d'enseigner qui sont observables en majeure partie au moment de la prestation de l'étudiant dans la classe, c'est au moment des deux dernières étapes du modèle de supervision intégré proposé à la section 2.1.4, soit les échanges-partenaires et la rétroaction, que nous envisageons recueillir des données sur l'efficacité du modèle de supervision à l'accompagnement

au développement des compétences de l'identité professionnelle, et ce, afin de répondre à la question générale de recherche : Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université?

2.2.2 Accompagnement à l'aide des TIC au développement des compétences professionnelles et leur évaluation

L'insertion des compétences professionnelles dans la formation des futurs enseignants amène les formateurs à recadrer leur évaluation en tenant compte de cette nouvelle réalité. Selon Legendre (2001, p.25), l'évaluation d'une compétence « prend la forme de modalités variées de régulations (ou d'autorégulation) des apprentissages qui ne requièrent pas nécessairement le recours à des outils d'évaluation formels. La capacité du professionnel à observer en contexte représente ici un atout majeur ». En plus d'être réalisée en favorisant la collaboration entre les partenaires de la formation, l'évaluation d'une compétence doit aussi être empreinte d'une analyse réflexive (Lafortune, 2007). De cette façon, le travail d'équipe pourra jouer pleinement son rôle, soit « d'ébranler des décisions, de soulever des préjugés, de créer des incertitudes, de développer une collégialité et d'assurer transparence, cohérence, rigueur et équité » (Lafortune, 2007, p.20). Mais qu'en est-il lorsque les technologies deviennent des instruments de cette évaluation de compétences et que cette dernière se déroule en partie à distance?

Selon Oillo et Barraqué (2000), l'enseignement à distance est exigeant pour tout enseignant puisque celui-ci doit à la fois maîtriser l'environnement technologique, être prêt à changer son rôle, à consolider et à actualiser sa discipline. Plusieurs facteurs sont à prendre en considération dans la mise en place d'une nouvelle pédagogie, particulièrement lorsque celle-ci exige qu'une évaluation s'ensuive. Parmi tous les facteurs identifiés par Oillo et Barraqué (2000) comme étant au cœur d'un changement de paradigme impliquant l'utilisation des TIC, les facteurs "temps,

espace et évaluation" nous apparaissent les plus près de nos préoccupations actuelles, soit l'accompagnement et l'évaluation du développement de compétences des stagiaires en formation pratique. Selon les chercheurs, dans le cadre d'une pédagogie mettant à profit les technologies, le facteur "temps" devient moins contraignant que dans une approche en présentiel dans la mesure où l'étudiant peut se prévaloir d'un accompagnement asynchrone¹⁵ et qu'il peut entrer en contact virtuel avec son professeur à tout moment sans perte de temps et sans avoir à se déplacer. Toutefois, dans le cas de la présente étude, le facteur "temps" est moins à considérer étant donné que le modèle de supervision proposé (section 2.1.4) en est un qui se veut une réplique d'une supervision en présentiel et qui se vit donc en mode synchrone¹⁶. En ce qui concerne le facteur "espace", qui est notre principal cheval de bataille en raison du vaste territoire à desservir par les universités, il nous apparaît être un facteur considérable en supervision de stage en distanciel dans la mesure où les différents acteurs de la formation ne sont plus contraints de se retrouver dans un lieu commun. La distance n'a plus la même valeur. Une rencontre virtuelle peut s'effectuer à un temps donné bien que les différents acteurs soient à des centaines de kilomètres les uns des autres. Finalement, dans un environnement d'apprentissage alliant les TIC, le facteur "évaluation" en est un qui encourage une adaptation des concepts traditionnels de mesure (examens) en donnant une plus grande importance au processus qu'aux connaissances (Oillo et Barraqué, 2000). Toutefois, en formation pratique, cette transformation de la perception de l'évaluation est peu déstabilisante étant donné l'objet même de l'évaluation, soit le développement de compétences qui ne se mesure pas exclusivement en termes de connaissances. En fait, nous constatons qu'en terme d'évaluation, observer la pratique du stagiaire en présentiel relève sensiblement du même exercice qu'à travers une lentille de caméra.

¹⁵ « L'asynchronisme désigne le caractère de ce qui ne se passe pas à la même vitesse, que ce soit dans le temps ou dans la vitesse proprement dite, par opposition à un phénomène synchrone. »

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Asynchronisme>

¹⁶ « Le synchronisme désigne le caractère de ce qui se passe en même temps, à la même vitesse. L'adjectif synchrone définit deux processus qui se déroulent de manière synchronisée. »

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Synchronisme>

Pour assurer une évaluation du développement d'une compétence, on ne peut s'astreindre uniquement à la correction de travaux écrits. Une observation du stagiaire en action est nécessaire. Comme le soulignent Gauthier et Mellouki (2003), il est essentiel d'adapter la philosophie et les mécanismes d'évaluation des compétences des stagiaires en fonction des contextes, des approches et des pratiques privilégiés dans chaque milieu de stage. Ainsi, dans un contexte où les TIC font partie intégrante du processus d'accompagnement des stagiaires, il importe de mettre en place une structure évaluative qui permette de recueillir l'information nécessaire à un jugement représentant fidèlement le niveau de développement des compétences professionnelles prescrit par le MEQ (2001).

2.2.3 Le stress lié à l'évaluation des stagiaires

Le stagiaire qui en est à ses premières armes dans le milieu scolaire vit souvent un grand stress face au fait de devoir mettre en pratique ses nouveaux apprentissages devant des observateurs et mobiliser ses compétences professionnelles en pleine construction. (Acheson et Gall, 1993; Gervais et Desrosiers, 2005; Montgomery, 2001; Montgomery, Bujold et Kaszap, 1999). « Même prévues et planifiées, les visites de supervision sont jugées comme des situations stressantes pour les stagiaires et même pour les enseignants associés » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.136).

Pour Lazarus et Folkman (1984, p.21), « le stress met en relation l'individu et son environnement. D'une part, il tient compte des caractéristiques de l'individu et d'autre part, de la nature de l'environnement »¹⁷. Ainsi, une situation stressante telle une séance d'observation en stage pourrait contribuer à stresser un stagiaire. Acheson et Gall (1993, p. 133) prétendent même que « la menace que crée la perspective de l'évaluation peut détruire le potentiel inhérent aux techniques de supervision clinique dont le but est de favoriser chez [le supervisé] l'auto-analyse, la réflexion et la

¹⁷ Traduction libre

croissance ». Et si, par surcroît, l'environnement est modifié par la présence de caméras par exemple, comme c'est le cas dans la présente étude, il est envisageable que ce niveau de stress en soit aussi transformé (Acheson et Gall, 1993; Tochon, 2002). En effet, Acheson et Gall (1993), dans la présentation de différentes techniques de supervision, font état de l'inquiétude ressentie par le stagiaire à l'idée d'être enregistré sur bande vidéo lorsque ce moyen est mis de l'avant pour effectuer l'observation. Quant à Dudding et Justice (2004), dans leur étude portant sur la mise en place d'une supervision de stage par vidéoconférence, une e-supervision, ils constatent que le stress des stagiaires est en effet transformé lors d'une supervision en distanciel, mais à la baisse. « Participants suggested that e-supervision is less intrusive and that the supervisor becomes "transparent". One participant indicated that she almost forgot that she was being supervised » (Dudding et Justice, 2004, p.149).

Bien que la relation avec le superviseur universitaire ne soit pas identifiée comme étant un facteur de stress par Matte, Montgomery et Demers (2006) dans leur étude sur les sources de stress des stagiaires en enseignement, lorsque vient le temps d'être observé par un tiers, il n'est pas surprenant que ce stress prenne de plus grandes proportions. En effet, « l'activité d'évaluation par le superviseur est souvent synonyme de stress pour l'étudiant » (St-Pierre, 2005, p.35). D'ailleurs, Montgomery et Bujold (2002), dans leur revue de littérature sur le stress des stagiaires en enseignement, rapportent plusieurs résultats d'études qui convergent vers le fait que l'évaluation fait partie des principales causes de stress des étudiants pendant leur formation pratique. Montgomery (2007) ajoute qu'une situation perçue comme une menace peut susciter du stress chez les individus. « La situation même de stage comporte des éléments de stress spécifiques tels que l'accompagnement de tous les instants et l'évaluation continue du milieu scolaire et universitaire [...] » (Montgomery, 2007, p.112). Le stage étant tributaire en grande partie de la carrière de l'étudiant, il n'est pas étonnant qu'il crée quelques remous.

Afin de bien préparer le stagiaire à mieux gérer les situations stressantes, Montgomery, Bujold et Kaszap (1999) et St-Pierre (2005) suggèrent que l'équipe d'accompagnateurs aide le stagiaire à identifier et à comprendre les sources de stress. Entre autres, la crainte d'être jugé par le superviseur et la performance à donner lors des prestations d'enseignement (St-Pierre, 2005) font partie des principaux stressés associés au stage. Pour Montgomery (2001, p.39), « les situations difficiles ou stressantes peuvent provenir de trois sources principales : l'anxiété (surtout provoquée par la perception d'un avenir incertain), la frustration (provoquée par un échec temporaire ou définitif dans la poursuite d'un objectif personnel), le conflit (intervient lors d'un différent dans les relations avec d'autres personnes) ». Dans le contexte particulier de cette étude, précisons à nouveau que la supervision se déroule en partie à travers une lentille de caméra. En étant conscient qu'une telle pratique peut avoir un effet sur le stress des stagiaires en créant de l'incertitude et par la modification de l'environnement (Acheson et Gall, 1993; Lazarus et Folkman, 1984; Tochon, 2002), il importe de rassurer les participants tant au niveau technique qu'au niveau éthique¹⁸.

Que ce soit en situation de formation, de perfectionnement ou de changement éducatif, chaque participant souhaite paraître compétent, consistant, et veut contrôler la situation. La nouveauté et l'incertitude sont des facteurs de stress [...] (Tochon, 2002, p.120).

Selon Lazarus et Folkman (1984), l'individu est aussi une donnée importante dans la gestion du stress. S'il parvient à identifier ce qui crée cet état, il pourra cerner ce qu'il peut contrôler et ce qu'il ne peut pas changer (Montgomery, 2001). En formation pratique, le stagiaire peut compter sur l'accompagnement et l'encadrement d'une équipe de formateurs pour l'aider à identifier ses sources de stress. Toutefois, selon St-Pierre (2005), le stagiaire n'est pas nécessairement à l'aise de discuter de ses problèmes personnels avec son superviseur, en l'occurrence du stress qu'il vit, de

¹⁸ Ces éléments techniques et éthiques sont abordés plus spécifiquement au chapitre 3.

peur d'être jugé et que ce jugement ait des répercussions sur sa note. Il se confierait plus facilement à son enseignant associé. Ainsi, la communication entre l'enseignant associé et le superviseur devient importante afin d'arriver à mieux comprendre l'état d'esprit du stagiaire au moment où il est observé et l'aider à combattre les effets négatifs causés par son stress (St-Pierre, 2005).

Dans la présente étude, l'objectif est de décrire le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC lors des stages réalisés dans les milieux éloignés des universités. En prenant en compte que l'évaluation des stagiaires leur cause d'emblée un certain niveau de stress (Gervais et Desrosiers, 2005; Montgomery, 2007) et que nous anticipons que ce stress sera modifié compte tenu de l'utilisation de la caméra (Tochon, 2002), nous comptons observer cet aspect de la supervision lorsque nous identifierons les avantages et les limites d'une approche de supervision de stage en distanciel.

2.3 Le partenariat et la communication en formation pratique

Wilczenski et Coomey (2006) ont effectué une étude portant sur l'utilisation des TIC dans un domaine connexe à celui de la formation initiale et selon eux, la communication entre les acteurs d'une formation est l'essence même de la supervision d'un stage et elle est le moteur de chacune des étapes du processus de supervision.

Supervision requires an interpersonal interaction between two or more individuals for the purpose of sharing knowledge, assessing professional competencies, and providing objective feedback in order to develop counseling and consulting competencies and to facilitate the effective delivery of those services. (Wilczenski et Coomey, 2006, p.329)

Une communication réfléchie et une collaboration étroite entre les partenaires de la formation est nécessaire pour amener les stagiaires à articuler efficacement la théorie et la pratique dans le développement de leurs compétences professionnelles (Bélaïr, 1998; Gervais et Desrosiers, 2005; Wilczenski et Coomey, 2006). Selon les observations de Gervais et Desrosiers (2005), un des défis dans l'établissement d'un travail de collégialité entre les partenaires de la formation pratique est « d'assurer des liens entre ce qui est enseigné à l'université et la pratique de l'enseignement » (p.103). En effet, l'articulation entre la théorie et la pratique devrait être de la responsabilité de tous les formateurs et se vivre tant en salle de classe avec des élèves qu'en séminaire à l'université. En présentiel, la communication requise entre les acteurs est facilitée par leur proximité physique. Nous verrons qu'en distanciel, le défi consiste à rapprocher virtuellement les membres de la triade afin de créer un climat de confiance nécessaire à ces échanges d'accompagnement et de formation.

Selon Fletcher (2000), pour remplir le rôle d'accompagnateur de stagiaire, superviseur et enseignant associé doivent reconnaître qu'ils ont à développer des stratégies afin d'arriver à travailler de concert à la promotion du développement des compétences professionnelles de leur stagiaire. En effet, selon Gervais et Desrosiers (2005, p.220), « afin de bien jouer leurs rôles de formateurs, enseignants associés et superviseurs doivent faire équipe ». Toutefois, il semble que cette tâche ne soit pas toujours simple à réaliser. Des tensions ou des ambiguïtés peuvent s'installer au sein de la triade et ainsi rendre la communication et le travail de collaboration difficile à mener. Pour les minimiser et pour préserver une relation de collaboration et d'ouverture, il importe que le superviseur et l'enseignant associé échangent ouvertement sur leurs différentes perspectives de la supervision en cours (ASCA, 2007) et que s'établissent une reconnaissance des compétences de l'autre et une crédibilité réciproque (Gervais et Desrosiers, 2005). Mais comment arriver à mettre en place un tel travail collaboratif, notamment dans un environnement technologique?

2.3.1 Une communication efficace pour un partenariat efficient

Toute communication se déroule entre un émetteur et un récepteur et nombre de facteurs viennent l'influencer (DeVito, Chassé et Vézeau, 2008). Parmi ces facteurs, on peut penser, par exemple, aux expériences personnelles de l'émetteur qui guideront son message et à ces mêmes facteurs qui auront un effet sur la compréhension du récepteur. Les idées et les sentiments que l'émetteur veut transmettre sont empreints de significations cognitives et affectives qui lui sont propres et qui sont tirées de sa culture et de ses expériences personnelles (DeVito et al., 2008). Ces significations sont alors encodées en signes qui forment le message. Ce message est transmis au récepteur qui le reçoit et le décode en fonction de son propre bagage et du contexte dans lequel le message a circulé (ambiance, état d'esprit du récepteur, ...). En ce sens, l'expérience du récepteur viendra teinter la compréhension du message. Des ajustements et des transformations d'idées doivent donc être faits de part et d'autre afin que les deux interlocuteurs arrivent à percevoir et à bien comprendre le message transmis (Stewart et Logan, 1993). La figure 6 présente une schématisation de ce processus inspirée de DeVito et al. (2008).

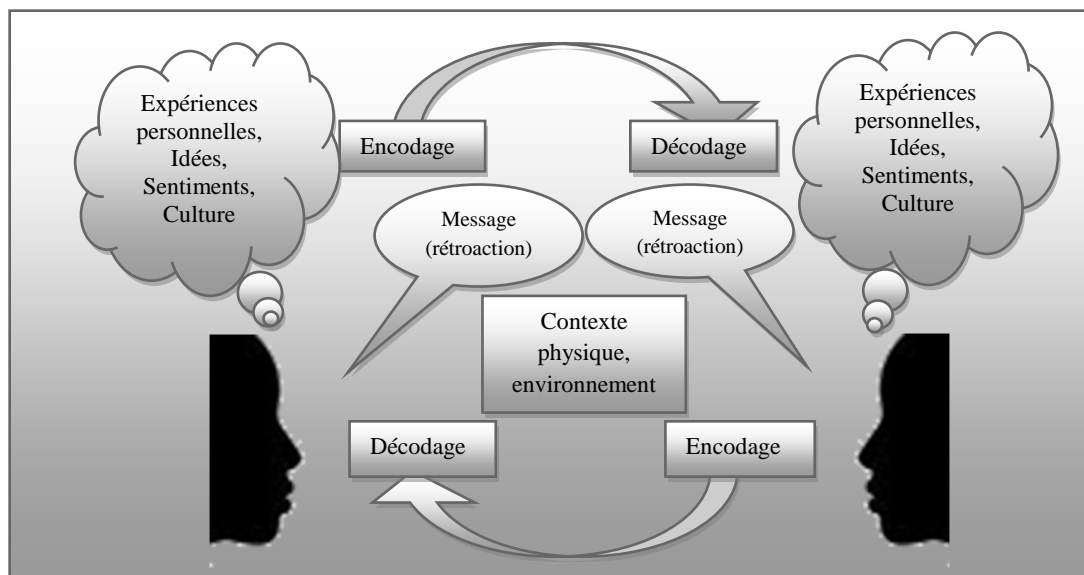


Figure 6 Schéma de la communication interpersonnelle inspirée de DeVito et al. (2008, p.27)

Fortin et Pharand (2005) se sont penchés sur la question de la communication en formation pratique. Selon eux, en situation de stage, la dimension relationnelle doit mettre en scène l'objet et les acteurs. La communication doit demeurer centrée sur l'objet, soit les compétences professionnelles à développer, et ce, tout en respectant les interlocuteurs concernés.

Des attitudes, des habiletés et des facteurs de stress interviennent dans les relations tout en prenant en compte la dimension éthique. Il faut donc agir de façon à considérer l'autre comme un partenaire essentiel à la réussite du stage. (Fortin et Pharand, 2005, p.17)

Toujours selon Fortin et Pharand (2005), les communications entre les différents membres de l'équipe de stage reposent sur la responsabilité et la confiance réciproques qui favorisent l'atteinte des objectifs visés par le stage. À cet effet, Rousseau, Dufresne et St-Pierre (2002) estiment que c'est dans un contexte de collaboration avec l'enseignant associé que le superviseur universitaire favorise l'instauration d'une pratique réflexive chez le stagiaire. Une grande capacité d'observation et d'écoute de la part du superviseur est alors nécessaire, compte tenu entre autres de la dynamique de la communication interpersonnelle exposée précédemment (figure 6).

Dans un entretien de supervision, Brouillet et Deaudelin (1994) identifient trois types de message qui devraient y être abordés : 1- des messages axés sur le processus d'apprentissage (analyser ses actions, les enregistrer, les reconstruire, gérer son apprentissage, ...); 2- des messages axés sur le soutien (mise en place d'un lien de confiance mutuel, attention au stress, amener le stagiaire à réussir le changement souhaité, ...); et 3- des messages axés sur l'évaluation (amener l'apprenant à évaluer ses propres performances). Le contenu de l'entretien de supervision doit constituer un moment de réflexion important pour le stagiaire (Brouillet et Deaudelin, 1994) et doit être abordé sous différents angles. Lors de ce moment d'échanges avec le stagiaire, le

superviseur doit l'amener à se regarder enseigner en lui faisant relever les assises théoriques qui sous-tendent sa pratique : « Le superviseur doit, en quelque sorte, devenir le miroir de la personne supervisée » (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005, p.21). Ainsi, dans sa communication avec le stagiaire, le superviseur universitaire apporte une vision complémentaire à celle de l'enseignant associé (Gervais et Desrosiers, 2005). Il contribue à situer le futur enseignant par rapport à l'atteinte minimale des objectifs de formation fixés par l'université, il constate l'évolution professionnelle de ce dernier du début à la fin du stage et il vérifie l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique professionnelle du stagiaire. Il peut également confirmer certaines difficultés vécues par le stagiaire.

Le superviseur tient un rôle de soutien dans l'expérience du stagiaire en s'assurant du bien-être de celui-ci dans son milieu de stage et en veillant à ce qu'il reçoive une rétroaction précise et constructive de la part de son maître associé. (Rousseau et al. 2005, p. 22)

En fait, comme le souligne Bujold (2002), le superviseur « a besoin d'une bonne compétence relationnelle, à savoir être en mesure d'établir une communication interpersonnelle efficace avec les personnes qu'elle supervise, mais aussi avec les autres membres de l'organisation [...] » (p.16). Le superviseur de stage doit aussi être prêt à travailler dans un milieu rempli d'imprévus où peu d'éléments peuvent être déterminés à l'avance (Gervais et Desrosiers, 2005). Il doit tenir compte, dans ses observations, de l'intervention du stagiaire et de la réponse de l'élève, de l'environnement et des changements encourus par la présence du stagiaire, des apprentissages de ce dernier en correspondance avec le travail de collaboration avec l'enseignant associé. Bref, dans un tel contexte, une communication efficace (DeVito, et al., 2008; Stewart et Logan, 1993) qui tient compte de l'autre (Bujold, 2002; Fortin et Pharand, 2005) et qui aborde le processus, le soutien et l'évaluation (Brouillet et Deaudelin, 1994), ainsi qu'un travail de collaboration entre les membres de la triade de la supervision (Rousseau, Dufresne et St-Pierre, 2002) sont tout à fait justifiés.

Dans un contexte d'accompagnement de stagiaires, il apparaît que la communication occupe une place privilégiée dans le palmarès des habiletés professionnelles que doivent maîtriser les différents acteurs de la formation pratique. Toutefois, notre problématique demeure entière. Comment optimiser cette communication dans un contexte où les différents intervenants peuvent difficilement se rencontrer compte tenu, entre autres, de la trop grande distance géographique les séparant? Les TIC peuvent certes être envisagées, mais comment assurer la qualité de la communication requise pour amener le stagiaire à développer ses compétences professionnelles de façon efficace?

2.3.2 L'importance d'une communication efficace dans des interactions via les TIC

Il y a une dizaine d'années, McDevitt (1996) identifiait un manque de communication entre les enseignants associés et les superviseurs. Elle déplorait le fait que ces derniers travaillaient souvent en vase clos, sans communication significative avec les milieux scolaires. McDevitt proposait alors l'utilisation de la télécommunication, affirmant que celle-ci pouvait pallier ce manque de communication et lier les universités et les milieux scolaires en réduisant les distances physiques. Elle faisait également remarquer que l'industrie utilisait souvent (et c'est toujours le cas aujourd'hui) la technologie incluant les systèmes de communication bidirectionnelle (vidéo et audio) pour organiser des réunions ou pour offrir des programmes de formation à ses employés. Selon elle, les universités avaient avantage à comprendre comment les télécommunications peuvent intervenir en formation des maîtres. Aujourd'hui, les TIC font de plus en plus partie des us et coutumes des milieux universitaires, mais des résistances sont encore notables dans les échanges avec les milieux scolaires.

Selon Oillo et Baraqué (2000, p.31), « un des freins majeurs à la pénétration des TIC dans l'enseignement est le facteur humain. [...] En formation à distance, l'absence de relation en face à face et la transmission de connaissances à l'aide de supports multimédias modifient complètement la nature de la relation pédagogique ». Les chercheurs considèrent qu'il faut s'assurer de pallier cette absence physique en misant sur une communication qui tienne compte de cette dimension humaine importante (Oillo et Baraqué, 2000; Ouvrard, Uggeri et de Bryas, 2007). À cet effet, Tardif et Karsenti (2001) soulèvent l'idée que les interactions entre les formateurs et les formés sont avant tout humaines.

[Les interactions] ne se limitent pas du tout à des échanges d'information ou à une formation strictement cognitive, mais passent au contraire par toute la gamme des relations humaines : intellectuelles, certes, mais aussi émotionnelles, affectives, éthiques, politiques (c'est-à-dire liées aux rapports de pouvoir entre les individus), langagières, symboliques, etc. (Tardif et Karsenti, 2001, p.105).

Dans leur étude visant à mieux faire comprendre les conditions favorables à une communication optimale et celles permettant une intégration des savoirs en supervision de stage, Brouillet et Deaudelin (1994) prétendent que « toute communication se compose de deux dimensions : le contenu et la relation, la relation incluant le contenu » (p.446). Ils avancent que c'est notamment la relation qui déterminera la façon dont le contenu sera perçu par le récepteur. Ils présentent également quatre aspects importants de la communication interactionnelle : 1- la situation (le lieu où se déroule les échanges); 2- le temps (le moment au cours duquel ont lieu les échanges); 3- le langage (l'apport conceptuel des échanges); et 4- le processus interactif (au moins deux personnes prenant la parole à tour de rôle). Dans une communication effectuée par l'entremise des TIC, tous ces aspects prennent une tout autre dimension : le lieu (il est différent de part et d'autre, chacun des interlocuteurs étant physiquement devant son écran respectif), le temps (il peut être

différé [synchrone ou asynchrone], dépendamment du type d'outils technologiques utilisés [forum, courriel, clavardage]), le langage (par exemple, interprétation différente des subtilités du message de l'interlocuteur dans un courriel) et le processus interactif (rythme des échanges déterminé en fonction de l'outil utilisé). Tous ces facteurs doivent donc être adaptés à la situation de communication vécue par l'entremise des TIC. Pour Peccoud (2000), une panoplie d'outils technologiques est disponible afin d'assurer la communication essentielle entre les participants à un processus de formation. Toutefois, il précise que « cette multiplicité des modes de communication exige que ceux qui communiquent apprennent à maîtriser les avantages et les perversions inhérents à chacun des modes ainsi que les formes d'expression les mieux adaptées à chaque mode » (Peccoud, 2000, p.99). Ainsi, en conscientisant les participants de la réalité inhérente à l'outil privilégié lors d'une communication via les TIC, il est possible d'adapter son discours en conséquence.

Selon Schipke (2005), il existe une relation étroite entre le langage utilisé et le développement des relations dans un groupe. Que ce soit en face à face ou en interaction virtuelle, la communication est au cœur des interactions (Ouvrard, Uggeri et de Bryas, 2007; Peccoud, 2000; Schipke, 2005). Toutefois, dans une communication virtuelle, les contacts et la relation humaine doivent être maintenus pour éviter une altération des communications. À cet effet, Baleyrier, Bertschy et Bondolfi (2002) rapportent que dans le domaine de la télémédecine, on répertorie des insatisfactions au niveau des relations entre patients et médecins. On note des difficultés à entendre distinctement les patients, l'absence d'intimité ou encore la sous-évaluation des signes non verbaux tels que la dilatation pupillaire ou les mouvements du corps. Toutefois, les chercheurs sont confiants de pouvoir compter sur une amélioration au niveau technique qui devrait estomper les critiques (haute qualité audio, la possibilité d'utiliser un zoom, la grande taille des écrans, ...).

Dans un contexte scolaire, l'apprentissage repose en partie sur les échanges verbaux entre les différents acteurs. En formation pratique, en plus de porter sur l'intégration des savoirs dans une situation de classe, l'entretien de supervision devient un lieu pour mieux définir la relation entre l'intervenant (enseignant associé ou superviseur) et le stagiaire (Brouillet et Deaudelin, 1994). Plusieurs moments de discussion entre les membres de la triade devraient être assurés, ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, la distance fait parfois en sorte qu'un nombre raisonnable de visites pourtant essentielles soit limité. Nous pourrions alors croire qu'une communication téléphonique régulière pourrait pallier ce problème d'éloignement. Mais selon Court et Winwood (2005), bien qu'entretenir des discussions téléphoniques soit très simple et accessible à tous, il importe que le superviseur puisse interpréter les intonations émotives de son interlocuteur pour optimiser les interactions. Pour faire preuve de confiance et d'empathie, ils considèrent le simple mode audio comme insuffisant. Il apparaît alors qu'une supervision en distanciel via les technologies nécessiterait un mode visuel aussi important que le mode audio afin d'assurer la visibilité des indices du langage corporel et des expressions faciales qui sont des indicateurs qui pourraient être altérés dans un entretien purement oral. D'ailleurs, Ouvrard et al. (2007) soulèvent que trois éléments sont à considérer dans la communication humaine : le langage non-verbal, la dimension affective et le contact humain.

2.3.3 L'importance du non-verbal dans les interactions à distance

Dans toute communication, l'émetteur voudra être rassuré sur différents aspects de son discours : « 1- est-ce qu'on m'entend? 2- est-ce qu'on m'écoute? 3- est-ce qu'on me comprend? et 4- qu'est-ce qu'on en pense? » (Cosnier, 2008, p.123). Rapidement, une recherche des gestes ou des expressions faciales s'opère afin de mieux saisir la réaction au message émis (Myers et Myers, 1990). En face à face, différents signes non-verbaux peuvent conforter l'émetteur à ce niveau, mais à distance (en l'occurrence par téléphone), ces signes sont limités au ton de voix, aux pauses et aux

mots choisis. Il en va de même pour le superviseur qui échange avec l'enseignant associé ou avec le stagiaire. À titre d'exemple, Acheson et Gall (1993) présentent des comportements qui permettent de repérer l'enthousiasme chez l'interlocuteur : le débit verbal (changements considérables et subits, intonation variée de la voix, fréquent changements dans le ton de la voix, etc.), les yeux (vifs, brillants, éclairés, élévation des sourcils, etc.) ou encore les gestes (mouvements démonstratifs répétés du corps, dodelinement de la tête, variation et fréquence des mouvements, etc.). Mais à distance, quelles sont les stratégies qui permettent au superviseur de se rassurer par rapport aux différents aspects de son discours ci-haut mentionnés? L'utilisation d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne serait une alternative envisageable.

Le regard et les indices rétroactifs voco-verbaux et/ou gestuels du récepteur sont d'une grande importance dans l'interprétation du message reçu (Cosnier, 2008; Myers et Myers, 1990; Stewart et Logan, 1993). Par exemple, pour signifier sa compréhension et sa présence, le récepteur pourra émettre de brèves émissions verbales ou vocales : « hum, hum, oui, d'accord, je vois, non? », effectuera des mouvements de tête, des mimiques faciales ou des demandes de clarification : « comment ça?, Tu veux dire que... ». Pour Baribeau (1996), « les vocalisations non-verbales, les grognements approuvatifs (Wow!), exclamations ou effets sonores reconstruits approximativement (Pftt) ou bouche-pauses (Mmm, Euh) viennent souvent apporter un influx de pertinence aux propos tenus » (p.589). Pour DeVito, Chassé et Vézeau (2008), ces signes ont aussi pour conséquence de réguler la conversation.

Pour montrer que nous n'avons pas terminé de parler, nous n'avons qu'à lever le doigt ou à continuer à émettre des sons (« hum » ou « heu ») pendant les pauses, ce qui conserve notre priorité (DeVito, Chassé et Vézeau, 2008, p.99).

Selon Myers et Myers (1990), dans une interaction, il faut non seulement tenir compte du message émis, mais également du type d'interprétation à y accorder (est-ce à prendre au sérieux, est-ce une blague, une confidence?) et souvent, les indices non-verbaux joueront un rôle de clarification à cet égard. DeVito, Chassé et Vézeau (2008) attribuent également aux signes non-verbaux un rôle de renforcement du message verbal. Par exemple, un froncement de sourcils appuiera un reproche. Les chercheurs prétendent que les messages non-verbaux peuvent également être utilisés pour substituer un message verbal comme un haussement des épaules pour indiquer que l'on ne connaît pas la réponse. Stewart et Logan (1993) ont classifié les différents types de messages verbaux et non-verbaux :

Tableau 8 Différents types de messages verbaux et non-verbaux de nature vocale ou non vocale (Stewart et Logan (1993, p.110))

	Vocal	Non-vocal
Verbal	Paroles, mots prononcés	Mots écrits, mots montrés par gestes (langage des sourds)
Non-verbal	Ton de la voix, soupirs, silences, cris, débit de la parole, ...	Apparence, mouvements corporels, expressions faciales, gestes, regard, ...

Selon DeVito, Chassé et Vézeau (2008), les signes non-verbaux permettent de transmettre de l'information affective ou une opinion devant une situation (haussement des épaules, soupirs, hochement de tête, ...). En présence, la plupart des signes d'une communication non-verbale sont accessibles. Toutefois, à distance, certains d'entre eux sont plus difficiles à percevoir (voir parfois imperceptibles) dépendamment de l'outil de communication technologique utilisé. Par exemple, lors d'une communication se déroulant à travers la lentille d'une webcam, la position

des mains et du corps n'apporte aucune support à la communication étant donné le cadrage : « La visioconférence, malgré qu'elle puisse transmettre la vidéo et le son, demeure une image 2D avec un cadre restreint » (Dahl, 2009, p.3), alors que les mimiques du visage permettent de communiquer la nature de certaines émotions (froncer les sourcils, sourire, ...). Mais parmi tous les signes non-verbaux, le regard est probablement celui qui possède le plus grand pouvoir dans la communication (DeVito, Chassé et Vézeau, 2008; Myers et Myers, 1990). Avec le regard, on peut entre autres percevoir les réactions de son interlocuteur et réajuster son discours. Selon DeVito, Chassé et Vézeau (2008, p.86), « le contact visuel raccourcit psychologiquement la distance physique entre les interlocuteurs », ce qui prend tout son sens dans une conversation en ligne.

Selon Ouvrard et al. (2007), les qualités de communication et d'interaction d'un formateur ne sont pas garanties dans un environnement en ligne. Ainsi, un intervenant très habile en rencontre en présentiel peut avoir de la difficulté à transférer ses habiletés en supervision en ligne (Mallen et al., 2005). Il lui faut acquérir de l'expérience en communication via les TIC, comme c'est le cas par exemple lorsqu'il s'agit de l'utilisation du clavardage. En effet, le langage utilisé lors de ces séances est particulier et il doit être maîtrisé par les participants sinon, ceux-ci risquent d'être incapables d'intervenir, ne saisissant pas les messages transmis. Selon Mallen et al. (2005), des cours d'appoint sont dès lors nécessaires. Il en va de même pour le courriel.

Lors d'une rencontre en présentiel, l'intervenant utilise le langage verbal et non-verbal pour communiquer ou pour comprendre les émotions de son interlocuteur, car dans tout dialogue, les locuteurs cherchent à gérer leurs émotions, mais également à percevoir et à s'adapter aux émotions de l'autre (Cosnier, 2008). En communication virtuelle, l'intervenant doit transférer ces mêmes émotions dans une communication textuelle ou dans une communication verbale filtrée par une webcaméra. Il doit alors s'assurer que les échanges feront naître l'empathie nécessaire de part et d'autre afin

de créer la synergie désirée pour faire bénéficier les interventions. Une des solutions envisagée par Mallen et al. (2005) pour déjouer le manque de signes d'émotivité dans le courriel et le clavardage est d'utiliser les émoticônes. Toutefois, les émoticônes ne reflètent pas nécessairement de façon précise les sentiments ressentis (Gauducheau et Marcoccia, 2007; Mallen et al., 2005). En effet, on peut utiliser le ☺ pour exprimer une émotion qui sera perçue différemment par l'interlocuteur. Une autre approche proposée consiste à décrire explicitement les émotions ressenties. Toutefois, cet exercice est rigoureux.

2.3.4 La rétroaction avec le stagiaire dans une communication via les TIC

Parmi les nombreux moments d'échanges qui ont lieu entre les différents partenaires de la supervision, la rétroaction (ou le *feedback*) est possiblement celui qui est le plus signifiant dans l'évolution du stagiaire. En effet, c'est par la rétroaction, par la relecture des observations de la pratique, que s'amorce une réflexion de son action par le stagiaire (Boutet, 2002a; Boutet, 2002b; Guillemette et Gauthier, 2008; O'Brien, Marks et Charlin, 2003; Portelance, 2008b). Selon Malo (2005), il y a apprentissage chez le stagiaire dans la mesure où ce dernier fait face, dans sa pratique, à un obstacle auquel il ne trouve pas de réponse. Il doit alors aller puiser dans ses ressources afin de surmonter la difficulté en question.

Dans cette optique, les partenaires de la supervision peuvent certes jouer un rôle important dans cette réflexion. En effet, à la lumière de nos lectures, il apparaît qu'il y a évolution de la pratique dans la mesure où il y a une réflexion et une analyse de cette dernière (Courcy, 2002; Guillemette et Gauthier, 2008) : « Une pratique ne change pas sans réflexion et se fige dans le temps » (Courcy, 2002, p.98). Le fait d'allier réussites et difficultés contribuerait également à forger l'identité professionnelle du stagiaire et à favoriser son évolution (Boutet, 2002b). Selon Boutet (2002a), il importe que la réflexion du stagiaire l'amène à expliquer les savoirs qui

sous-tendent sa pratique et à prendre conscience des écarts entre ses intentions et l'action. Cette réflexion est, toujours selon Boutet (2002a), grandement favorisée par les échanges avec d'autres, qu'ils soient enseignants associés ou superviseurs : « Les personnes superviseuses doivent alimenter la réflexion de chaque stagiaire d'interrogations nées dans leur action en classe [...] » (Boutet, 2002a, p. 33). En effet, selon Rodet (2000), « la rétroaction est d'abord un acte de communication » (p.51). De plus, elle doit être en lien avec des comportements qui ont été observés par les formateurs et qui sont comparables à des standards de pratiques (O'Brien, Marks et Charlin, 2003), en l'occurrence des manifestations de développement de compétences¹⁹. Seul, le stagiaire arrivera à effectuer une réflexion, mais il risque d'orienter celle-ci en fonction de ses propres théories et conceptions, retardant ainsi son évolution (Boutet, 2002a; Courcy, 2002; O'Brien, Marks et Charlin, 2003). Selon Hohl (1991), « le fait de revenir sur l'expérience, de la relire à deux permet de se poser des questions, permet au stagiaire d'identifier ses schèmes d'action, de les réorganiser » (p.211). Dans certains cas, la réorganisation ou la transformation des schèmes de compréhension pourraient prendre la forme d'un recadrage (modification des perceptions) ou d'une consolidation des savoirs existants (Malo, 2005).

Au quotidien, l'enseignant associé est certes le mieux placé pour offrir des rétroactions au stagiaire (Boutet, 2002b; Bruyère, 2002). Toutefois, Boutet (2002b) évoque l'idée que cette rétroaction doit se faire en équipe étant donné que l'enseignant associé peut parfois avoir de la difficulté à offrir une vision qui diffère de la sienne et de ses orientations pédagogiques alors que le superviseur, étant un membre externe et indépendant du contexte, peut « prendre le relais et tâcher d'accompagner l'étudiant dans l'exploration d'alternatives au modèle que l'enseignant présente » (p.92). En ce sens, Portelance (2008b) encourage les enseignants associés à éviter d'être directifs envers les stagiaires et à se voir eux-mêmes comme apprenant en valorisant entre autres l'auto-questionnement et en

¹⁹ Voir annexe 1et 2

acceptant de reconnaître leurs propres limites dans l'exercice de leurs fonctions. À cet égard, Malo (2005) souligne l'importance de prendre en considération le confort du stagiaire dans un échange de formation que l'on souhaite efficient : « Le confort du stagiaire est un élément à considérer quand on s'intéresse aux transformations de son répertoire et à son adhésion à des savoirs normatifs suggérés » (p.80).

Le superviseur apporte une autre lecture de la pratique du stagiaire (Hohl, 1991). Boutet (2002b) fait également état de la possibilité que la relation étroite et affective qui s'établit souvent entre le stagiaire et l'enseignant associé puisse teinter les échanges et affecter le regard critique qui pourrait être posé sur la pratique du stagiaire. Ainsi, le retour en triade devient une alternative à considérer (Bruyère, 2002).

La formule de la triade est appréciée à cause de la richesse et de la diversité des personnes qui la composent : formations différentes, compétences différentes et expériences différentes font de la triade un moment privilégié d'échanges pour les personnes qui la composent. C'est aussi un lieu de réflexion, d'auto-analyse et de création (Bruyère, 2002, p.106).

Encore une fois, l'objectivité du superviseur en tant que membre du milieu universitaire est requise afin de guider le stagiaire dans son analyse réflexive (Lebel, 2005; Portelance, 2008b), mais aussi afin de s'assurer que la relation demeure professionnelle et harmonieuse entre le stagiaire et l'enseignant associé. À cet égard, Courcy (2002) soutient « qu'une certaine cohésion et une certaine vision commune de l'enseignement devrait exister entre les membres de la triade » (p.102) avant la rencontre avec le stagiaire afin d'éviter que des positions opposées entraînent de la confusion chez ce dernier. Les moments de rétroaction empreints d'analyse réflexive entre le superviseur, le stagiaire et l'enseignant associé lorsque c'est possible semblent donc incontournables dans le processus de supervision.

Il semble que l'expérience seule soit insuffisante pour favoriser le développement des compétences des futurs maîtres. Les stages ne seraient formateurs que s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive. (Guillemette et Gauthier, 2008, p.143)

Mais pour que le climat de la communication soit propice à l'analyse réflexive du stagiaire, il importe de prendre en considération nombre de facteurs influents : « le choix des mots, le ton, le moment, la durée, [...], activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message » (Fortin et Pharand, 2005, p.16). En effet, à la lumière de nos lectures, il apparaît que la dimension relationnelle doit être bien établie entre les membres de la dyade ou de la triade afin de favoriser une pratique réflexive axée sur le développement des compétences professionnelles (Fortin et Pharand, 2005; Rodet, 2000). Lebel (2005) propose également au superviseur d'amener le stagiaire à prendre conscience de ses actions au cours de la séance d'observation afin de l'aider à évaluer leurs effets et à les modifier lorsqu'elles sont inappropriées. Acheson et Gall (1993) soutiennent aussi qu'il importe, au moment de la rétroaction, « de noter les situations positives où [le stagiaire] a montré qu'il s'approchait d'un objectif clairement poursuivi » (p.391) et que ces messages se doivent d'être spécifiques. Pour O'Brien, Marks et Charlin (2003), une rétroaction efficace implique non seulement le stagiaire, mais « identifie à la fois ses forces et ses faiblesses » (p.184). Selon les mêmes chercheurs, une rétroaction efficace amène le stagiaire à ressentir de la fierté par rapport à ce qu'il sait et qu'il peut accomplir avec satisfaction, mais également à le responsabiliser afin qu'il puisse entreprendre des actions qui l'aideront à surmonter ses difficultés et à relever les défis qu'exige sa profession. Toutefois, il importe d'être aussi vigilant face aux réactions du stagiaire et d'essayer de le comprendre (Correa Molina, 2006), car « la sensibilité joue un rôle important dans la supervision, surtout lorsqu'il arrive que la réalité du stagiaire soit problématique » (p.3). À cela, Rodet (2000) ajoute que le stagiaire est sensible aux appréciations de sa compétence, aux mots d'encouragement et aux éléments

motivateurs. En effet, selon Hohl (1991), les félicitations sont importantes parce qu'elles « encouragent, réconfortent, flattent l'ego et soulagent l'anxiété de l'évaluation » (p.212).

Fortin (2005) soutient que les rencontres de rétroaction qui ont lieu en présentiel « permettent au stagiaire de s'exprimer spontanément et de nuancer son analyse grâce aux réactions immédiates de son ou ses interlocuteurs » (p.108). Dans le cadre de cette étude, la spontanéité évoquée par Fortin (2005) n'est aucunement remise en cause étant donné que les échanges, bien que réalisés à distance, se déroulent en temps réel, dans un mode synchrone. Toutefois, l'affirmation de Fortin (2005) renforce une de nos préoccupations à l'égard des indices non-verbaux que permet la rencontre face à face et que nous anticipons être plus difficiles à percevoir à travers l'œil de la webcam. En fait, par sa lentille, il est possible de voir certaines manifestations non-verbales, mais est-ce suffisant dans le cadre de l'accompagnement d'un stagiaire?

Selon Mallen, Vogel et Rochlen (2005), les habiletés communicatives requises en rencontre en distanciel sont pratiquement les mêmes qu'en présentiel. Pourtant, dans l'étude de Dudding et Justice (2004), le fait de perdre des indices non-verbaux dans les interactions entre le superviseur et le supervisé a été perçu comme une lacune chez les participants d'une expérimentation de supervision à distance. En fait, ce sont le temps et l'accumulation des échanges qui favoriseraient une relation qui se rapproche de celle vécue en face à face, comme l'ont démontré Gauducheau et Marcoccia (2007), dans une étude sur la dimension socio-affective des échanges en ligne. Toutefois, les participants doivent être informés des particularités relatives à l'environnement TIC utilisé (Gauducheau et Marcoccia, 2007; Peccoud, 2000).

[Dans un échange en ligne], le manque d'informations, habituellement présentes en face à face, n'empêche pas le développement d'impressions sur autrui mais le rend plus complexe. Les individus cherchent à réduire l'incertitude sur autrui et à établir des relations affinitaires même si le média

est peu adapté. Pour atteindre cet objectif, les internautes expriment leurs émotions et, pour ce faire, adaptent leurs comportements langagiers pour représenter la dimension sociale manquante (Gauducheau et Marcoccia, 2007, p.5).

Dans une communication réalisée à l'aide de la webcaméra et d'un programme de conversation en ligne, lorsqu'un des participants prend son droit de parole, l'autre perd le sien et vice versa. Un code éthique doit alors être instauré : "à vous, à toi". De plus, à l'instar de Mallen et al. (2005), nous estimons que dans un entretien de supervision de stage, le fait d'adapter le plan de questionnement de façon à amener le locuteur à décrire les sentiments ressentis et à reformuler sa compréhension pourrait être une solution à envisager afin de s'assurer de la compréhension de l'autre (Correa Molina, 2006; Myers et Myers, 1990).

Puisque les communications virtuelles permettent difficilement de visualiser et de ressentir les mêmes émotions que dans une communication en présentiel (Asselin, 2002), et que la communication est au cœur du processus de supervision de stage et de réflexion sur la pratique du stagiaire (Brouillet et Deaudelin, 1994; Fortin et Pharand, 2005; Portelance, 2008a), il nous apparaît important de nous attarder à la qualité de la communication dans une approche de supervision en distanciel, et ce, dans le but d'atteindre notre objectif de recherche qui est de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.

2.4 La place des TIC en formation pratique

Bon nombre de recherches ont fait état de différentes applications TIC utilisées dans la formation initiale des maîtres et qui pourraient être bénéfiques pour relever certains de ses défis actuels (Becta, 2007; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Karsenti, 2005; Karsenti, Lepage et Gervais, 2002; Mallen, Vogel et Rochlen, 2005; Watson,

2003). Parmi les applications TIC envisageables, certaines semblent mieux adaptées à la formation pratique en éducation : le forum Internet, le clavardage, le courriel et la vidéoconférence. Mais avant de faire état de la diversité d'utilisation des outils de communication en formation pratique, mentionnons qu'au cours de la dernière décennie, la mise en place d'une technologie de plus en plus perfectionnée permet aujourd'hui de dépasser des limites autrefois inimaginables. Entre autres, l'accessibilité à des réseaux de communication haute vitesse sur large bande permet de consulter des sites d'informations diversifiées rapidement, souscrivant au fait que même des élèves du primaire peuvent créer des sites web dynamiques avec sons et images vidéo (Becta, 2003). De plus, des réseaux de communication sans fil sont installés dans plusieurs écoles, augmentant la motivation des élèves qui sont mis en contact avec des gens de leur région ou d'autres pays, favorisant les regroupements et un partenariat entre collègues, éliminant ainsi les contraintes liées au déplacement physique (Becta, 2003).

La structure traditionnelle de l'enseignement est en transformation avec l'avènement des technologies dans les milieux scolaires et cet état de fait conduit à plusieurs expérimentations dans le monde de l'éducation. Les repères pédagogiques entretenus de génération en génération ne peuvent maintenant plus servir d'unique assise. Ainsi, questions et défis alimentent les chercheurs qui s'intéressent à ce phénomène. Michel (2000), s'étant penché sur l'adaptation de la formation des ingénieurs dans les établissements les formant (polytechniques, écoles d'ingénieurs, universités scientifiques ou techniques), affirme qu'au début du présent millénaire, les processus traditionnels de formation sont remis en question et que les schémas pédagogiques fondamentaux sont renouvelés. Parmi tous les modèles observés dans le cadre de la formation en ingénierie, il note que les TIC rendent possibles de nouvelles interactions entre différents individus ou groupes de personnes. En effet, il est permis de croire que par une approche TIC bidirectionnelle, c'est-à-dire une approche où les interactions peuvent être menées de part et d'autre (forums électroniques, messagerie

et tutorat électronique²⁰), le modèle de communication pédagogique maître-élève peut être reconsidéré en le remplaçant par un modèle qui favorise une plus grande participation du stagiaire dans son cheminement et dans la construction de ses apprentissages.

La technologie a également fait ses preuves en supervision de stage en région éloignée, notamment au Colorado (É-U). Parmi les problèmes à la supervision de stage répertoriés dans ce contexte, Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999), dans une étude descriptive d'une approche technologique de supervision qui peut assurer des placements de stage dans les régions éloignées, ont noté le temps important accordé à simplement voyager entre deux lieux, ce qui réduit le temps à consacrer à la supervision et qui limite par le fait même le nombre de supervisions en ce même lieu. Les chercheurs ont aussi fait ressortir les hasards de la route, la difficulté à regrouper plus d'un stagiaire dans un même site et les récriminations des enseignants associés qui se sentent isolés et disent avoir peu d'échange avec le superviseur (Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999). Plusieurs méthodes de supervision ont été tentées (enregistrement vidéo, courriel, création d'un site web). Toutefois, le problème d'une supervision en temps réel persiste. Selon eux, plusieurs techniques peuvent aider et compléter une supervision, mais ne peuvent la remplacer. En fait, la situation décrite par Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999) se rapproche de celle décrite dans la problématique et c'est entre autres à partir de cette expérimentation²¹ que nous appuyons la présente étude. À titre d'exemple, soulignons le fait que les chercheurs notent l'importance de tenir une première rencontre en présentiel avec les partenaires de la supervision avant de procéder aux visites en distanciel afin, entre autres, de présenter les modalités de supervision et d'établir une relation entre le superviseur et les différents intervenants du milieu scolaire qui pourraient être concernés par la supervision.

²⁰ Le tutorat électronique s'apparente à la supervision de stage par caméra.

²¹ L'étude de Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999) sera présentée plus en détails à la section 2.4.4.

An initial on-site visit is invaluable when working with schools for the presentation or review of the current student teacher supervision via distance technologies program, policies, and procedures. This practice gives the supervisor an opportunity to establish working relationships with administrators, distance education coordinators and facilitators, cooperating teachers... (Gruenhagen et al., 1999, p.60)

Cet aspect de la recherche de Gruenhagen et al. (1999) fait partie des préoccupations de mise en œuvre de la présente étude et justifie entre autres l'approche par alternance présentiel-distanciel qui est présentée à la section 3.5 de la méthodologie.

L'utilisation diversifiée des outils technologiques fait aujourd'hui partie intégrante de la pratique de plusieurs intervenants en formation des maîtres. Les outils de communication synchrones, qui impliquent que les participants interviennent en même temps, ou asynchrones, qui permettent aux participants d'échanger à des moments distincts, favorisent les échanges entre superviseur, enseignant associé et stagiaire et permettent de créer le rapprochement souhaité dans les contextes où les milieux scolaires sont éloignés de l'université. Selon Karsenti (2005, p.78), « les TIC permettraient de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les personnes et ouvriraient ainsi de nouvelles avenues pour des activités de collaboration, voire de formation intellectuelle et scientifique plus nombreuses et diversifiées ».

2.4.1 Le forum Internet²²

Dans plusieurs milieux universitaires, le forum Internet est aujourd'hui utilisé dans le but, entre autres, de favoriser les échanges entre les étudiants et les différents intervenants. Situé sur un site destiné à des discussions thématiques, les superviseurs

²² Un forum Internet est un forum utilisant les ressources d'Internet.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Forum_Internet

universitaires faisant partie de ces groupes de discussion peuvent s'entretenir avec les stagiaires, les enseignants associés et même avec les élèves. Grâce à ces forums, les étudiants peuvent avoir accès plus facilement à l'expertise de collègues externes (Andrews, 2002; Graham et Thornley, 2000). De plus, il est possible, grâce au forum Internet, « d'enrichir ou de remplacer certaines rencontres en face à face » (Laferrière, Lavoie et Fortier, 2004, p.156). Toutefois, Laferrière et al. (2004) insistent sur le fait que le forum Internet doit être utilisé en alternance avec les rencontres en face à face et non au détriment de ces dernières.

En formation pratique, le forum Internet se situe probablement à l'intersection de ses « ancêtres », le traditionnel journal de bord et le séminaire de stage. En effet, il permet à chaque participant de faire état de ses réflexions, mais invite davantage d'intervenants à réagir aux propositions, bien qu'étudiants et superviseurs soient dans des endroits distincts et interviennent à des moments différents. Tantôt des appréciations, tantôt des questionnements, le forum permet la structuration de la pensée et, bien encadré, offre une plateforme qui favorise une analyse réflexive de la pratique. D'ailleurs, Laferrière et al. (2004) insistent sur le fait que les forums Internet se situent dans le contexte actuel de l'éducation.

Dans le contexte actuel de la présente réforme, axée sur une plus grande participation de l'élève à son apprentissage et sur la coconstruction de connaissances, il importe que la formation offerte aux enseignantes et aux enseignants mettent en application ces principes mêmes (Laferrière, Lavoie et Fortier, 2004, p.157).

Plusieurs expérimentations ont démontré la pertinence de l'utilisation du forum Internet en formation pratique (Karsenti, 2005; Karsenti, Lepage et Gervais, 2002; Laferrière et al., 2000; Laferrière et al., 2004; Nault, 2007; Nault et Nault, 2001). Nault (2007) précise que les étudiants l'utilisent entre autres pour obtenir du soutien de leurs pairs et de leur superviseur en partageant leur vécu de stage. Un encadrement

individualisé ou de groupe est alors possible. Karsenti et al. (2002) rapportent aussi des bénéfices certains à utiliser les forums avec les stagiaires. Des expérimentations ultérieures ont d'ailleurs démontré que les étudiants se sentaient moins isolés pendant leur stage. De plus, ils appréciaient pouvoir s'entraider en proposant des solutions ou des pistes de réflexion à des problèmes proposés liés à leur pratique professionnelle. À cet effet, Fortin (2005) précise que le forum joue un rôle non seulement sur la pratique réflexive des stagiaires, mais également dans l'apprentissage du travail collaboratif :

En formation pratique, il [le forum Internet] permet de regrouper un nombre de stagiaires autour d'une préoccupation qu'ils ont en commun, à un moment donnée dans leur plan de formation et de partager leurs réflexions tout au long de leur cheminement » (Fortin, 2005, p.109).

Toujours dans l'étude de Karsenti et al. (2002), les superviseurs ont prétendu avoir l'impression de vivre un séminaire en continu et d'apprendre à mieux connaître leur stagiaire, ce qui facilitait leur tâche de superviseur. Karsenti et al. (2002) soulèvent tout de même que ce mode de communication, pouvant devenir exigeant en temps et en soutien technique, trouve peu d'adeptes auprès des superviseurs. Afin de pallier cette impopularité, les chercheurs ont tenté une expérimentation similaire au forum Internet, mais qui consiste à créer un groupe sur le courriel électronique des participants²³. L'envoi d'un courriel à une adresse électronique commune permet au message envoyé d'atteindre en même temps tous les abonnés inscrits dans ce groupe. Tout comme le forum situé sur une plateforme commune, le forum de discussion a connu un grand succès. Les étudiants ont apprécié pouvoir communiquer avec leurs pairs sans avoir à attendre le jour du séminaire. Les superviseurs ont mentionné pouvoir mieux adapter le contenu de leur séminaire aux besoins des stagiaires en raison des échanges effectués sur Internet (Karsenti et al. 2002). Il apparaît donc que

²³ Karsenti et al. (2002) utilise l'appellation "forum de discussion" pour ce type de forum utilisant les courriels des participants pour créer un groupe.

le forum de discussion soit une avenue plus accessible pour les utilisateurs de par le fait qu'il ne nécessite que l'habileté à transmettre des messages par courriel.

Selon le Réseau d'enseignement francophone à distance au Canada (REFAD, 2007), les outils asynchrones tels que le forum Internet ou le courriel, possèdent des avantages pédagogiques non négligeables. En plus de faire en sorte que chaque participant puisse y discuter à sa guise, selon des paramètres fixés par le superviseur (Asselin, 2002), ils leur permettent un temps de réflexion et une possibilité de révision de leur message avant sa transmission. Selon Fortin (2005), la rédaction d'un texte par le stagiaire rapportant un épisode de formation pratique (journal de bord, dossier anecdotique, fiches d'observation) permet de prendre du recul et « favorise l'expression de la réflexion située et encadrée qui permet de témoigner de l'évolution du stagiaires dans le développement de ses compétences professionnelles » (p.108). Selon Asselin (2002), ce travail de réflexion, de recherche et d'organisation du message apporte une nouvelle dimension et une richesse à la communication et aux apprentissages qui en découlent. Les communications virtuelles asynchrones permettent une réflexion préalable à l'expression des idées et ne limitent pas les utilisateurs dans l'espace et dans le temps (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002). Dans un tel contexte de communication, il est possible de créer des discussions par thème, sur un sujet précis, comme par exemple sur la gestion de classe. On peut également envisager des forums organisés par sous-groupe, par exemple pour les étudiants stagiaires intervenants auprès d'élèves du troisième cycle du primaire. Bref, d'innombrables possibilités d'utilisation peuvent être envisagées, selon les besoins de formation. Toutefois, le forum Internet doit être animé par le superviseur qui devra poser des questions, guider les dialogues, approfondir les discussions, rediriger la réflexion, solliciter les moins bavards, etc. (Asselin, 2002; Nault, 2007). On ne peut négliger l'idée que l'utilisation de ce média ne doit pas être futile et qu'un encadrement est nécessaire. « Les outils technologiques [...] ne peuvent être des outils d'encadrement en eux-mêmes; sans animation ou exploitation pédagogique pertinente, ils ne demeurent que des outils » (Nault, 2001, p.2).

Les étudiants en formation initiale doivent non seulement acquérir des compétences au regard de leur rôle de pédagogue, de travailleur social ou de psychologue, « mais également celle de la capacité à poser un regard réflexif théorisant sur des pratiques déclarées, observées et vécues » (Bélaïr, 1998, p.140). Il apparaît possible d'évaluer, à l'aide d'un outil tel le forum Internet, une portion du développement des compétences des stagiaires.

2.4.2 La messagerie instantanée ou la visioconférence

La messagerie instantanée ou visioconférence²⁴ est un outil de communication qui prend une plus grande place dans le monde de la formation et de la collaboration à distance (Marquet et Nissen, 2003). Caractérisée par le fait qu'elle permet d'écrire à son interlocuteur, de le voir et de l'entendre grâce à l'utilisation d'une webcam et qu'elle permet des échanges synchrones entre les participants, la visioconférence est aussi de plus en plus présente dans le monde de l'éducation. En raison de la dimension vidéo ajoutée à celle de l'audio, cette avenue est appréciée notamment en formation pratique, car elle permet une communication régulière entre le superviseur et son stagiaire et elle atténue le manque souvent exprimé par « l'absence d'image de l'autre » (Marquet et Nissen, 2003, p.4) que provoque une traditionnelle conversation téléphonique. Toutefois, Dahl (2009) émet une mise en garde en précisant que l'image transmis par la webcam est présentée dans un cadre restreint et que parfois, des délais entre l'image et le son ne permettent pas de comparer ces échanges avec une communication en face à face.

Carlson, Repman, Downs (2001) rapportent, dans une étude visant à explorer des approches créatives de supervision à distance, que les outils synchrones tels la

²⁴ Nous optons pour l'appellation "visioconférence" employée dans la littérature pour parler de la même approche que la "messagerie instantanée" empruntée à Depover, Karsenti et Komis (2007). La visioconférence se présente « comme une version allégée en coûts et en complication technique de la vidéoconférence » (Dahl, 2009, p.3).

webcaméra et les programmes de messagerie instantanée offrent plusieurs avantages : la flexibilité – ils peuvent être utilisés à tout moment; l'expérience – les participants développent des habiletés à l'usage des technologies de communication; commodité – les apprenants peuvent intervenir facilement sur un ordinateur personnel, dans un lieu de leur choix ayant un accès Internet, de préférence à haute vitesse. À cet effet, Nault et Nault (2001) précisent qu'il importe de s'assurer que les étudiants ont effectivement accès facilement à l'ordinateur de leur école de stage (ce qui n'est pas toujours le cas) et que les participants possèdent les connaissances informatiques nécessaires. Toutefois, elles soulignent le fait, tout comme Carlson et al. (2001) ainsi que Depover, Karsenti et Komis (2007), que l'expérimentation de ces outils est une « occasion inédite d'acquérir une telle formation » (p.161). Carlson, Repman, Downs (2001) notent que la qualité de l'image peut parfois laisser à désirer, ne permettant pas de suivre les moindres gestes du stagiaire. Marquet et Nissen (2003), dans leur étude comparative de deux situations de formation, une en présentiel et une en distanciel, prétendent que plus le dispositif est de bonne qualité au niveau vidéo et au niveau sonore, plus la conversation ressemble à celle observée en présence, sans pour autant n'y être jamais l'équivalent.

[...] un dispositif technique qui reproduit l'image et le son des participants en temps réel, procédé qui semble identique à une communication face à face, affecte tout de même les processus de communication élémentaires de la conversation naturelle (Marquet et Nissen, 2003, p.6).

Outre la distance physique séparant les stagiaires et le formateur, Marquet et Nissen (2003) font état de différents types de distance qui influencent la qualité de la communication qui se déroule à l'aide d'une webcaméra. Entre autres, il semble que dans ce type de communication, les gestes soient restreints et que la webcaméra vienne perturber certains participants. On parle alors d'une distance technologique. Les délais entre l'émission et la réception du message sont aussi des indicateurs de qualité de la transmission du message (Dahl, 2009). La distance est alors temporelle.

Quant à la distance spatiale, elle tient compte du fait qu'il est parfois difficile de « capturer le regard de l'autre, en raison de la disposition de la caméra notamment » (Marquet et Nissen, 2003, p.7) ou que l'interlocuteur est très éloigné de sa caméra, créant ainsi une illusion de plus grande distance. L'identification de ces distances est, selon Marquet et Nissen (2003), des plus pertinentes afin de comprendre les effets d'une communication par visioconférence sur les apprenants et les formateurs.

Le clavardage est également un outil synchrone qui peut être combiné à l'utilisation de la webcaméra. D'ailleurs, la majorité des messageries instantanées offre la possibilité à ses utilisateurs de clavarder entre eux. Selon l'Office québécois de la langue française, le clavardage, une fusion des mots clavier et bavardage, est une « activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé²⁵ ». L'intérêt de ce mode de communication réside surtout dans une utilisation ponctuelle, pour répondre à une question ou pour donner un élément d'information (Depover, Karsenti et Komis, 2007; Nault, 2007).

L'avantage de la visioconférence est qu'elle permet aux utilisateurs d'établir une communication rapide et de recevoir une rétroaction immédiate (Depover, Karsenti et Komis, 2007; Nault et Nault, 2001). De plus, elle est particulièrement appréciée lorsqu'il est plus simple pour l'émetteur et le récepteur d'un message de dire et démontrer que d'écrire » (Dahl, 2009, p.4). En formation pratique, les échanges peuvent s'effectuer entre le superviseur et le stagiaire, mais également entre les pairs. La visioconférence serait aussi un outil à considérer afin de réduire le sentiment d'isolement ressenti chez certains stagiaires (Depover, Karsenti et Komis, 2007; Nault, 2007). Toutefois, comme le précise Dahl (2009, p.11), « l'usage de la visioconférence en milieu éducatif ne doit pas être envisagé comme un substitut à la présence, mais plutôt comme un prolongement de l'enseignement en présence ».

²⁵ Définition de l'OLF de clavardage.

http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp

2.4.3 La vidéoconférence

Grâce à la présence des réseaux de communication actuels, il est maintenant possible de mettre en place des systèmes de vidéoconférence qui permettent une communication entre les stagiaires et leur superviseur universitaire (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002). Selon l'Office québécois de la langue française, la vidéoconférence est une « téléconférence qui permet à ses participants de pouvoir se voir réciproquement, grâce à l'utilisation de caméras et d'écrans qu'on installe pour la transmission et la projection des images²⁶ ».

Ce dispositif [vidéoconférence] se compose d'au moins une caméra qui permet la mise au point d'images d'individus, d'équipes ou de groupes. Ces images sont transmises par l'intermédiaire d'une liaison vidéo aux écrans des autres sites. [...] Chaque site est muni d'un ou de plusieurs microphones qui permettent une communication spontanée » (Bourdeau, 2002, p.293).

La vidéoconférence permet de former des communautés de pratique entre les stagiaires ou entre les stagiaires et les enseignants associés (Clarke, 2002). À l'aide de la vidéoconférence, il est également possible d'enregistrer les prestations des stagiaires et ainsi utiliser ces vidéos afin d'en faire du matériel d'identification ou d'analyse de pratiques (Beck et al., 2002). Cette approche n'élimine toutefois pas les rencontres en présentiel qui sont nécessaires (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002). D'ailleurs, Mallen et al. (2005) affirment qu'une des conditions gagnantes pour obtenir des résultats positifs en supervision via les TIC est de maintenir le présentiel. De plus, ils constatent que les participants doivent être à l'aise avec cet environnement technologique. Enfin, les expériences de vidéoconférence entre écoles et universités ont démontré que cette approche valait les rencontres en présentiel en ce sens que les superviseurs pouvaient apporter tout le support nécessaire à leurs

²⁶ Définition de l'OLF pour vidéoconférence :
http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp

stagiaires (Becta, 2007). Toutefois, Bourdeau (2002), dans ses résultats de recherche sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication en formation des maîtres, émet une mise garde concernant certaines lacunes engendrées par le manque de visibilité et le peu de contact visuel que l'on retrouve dans ces systèmes. Cette lacune a d'ailleurs été relevée par Dudding et Justice (2004) dans un projet de supervision par vidéoconférence. De plus, selon Depover, Karsenti et Komis (2007), bien qu'il existe des dispositifs de vidéoconférence à peu de frais, certains exigent un investissement beaucoup plus important. Malgré tout, les résultats de l'étude Bourdeau (2002) révèlent que « la vidéocommunication possède un potentiel élevé d'interactivité pédagogique entre des participants distants [...] » (p.300).

2.4.4 Les bénéfices et les obstacles à l'intégration des TIC dans la supervision

De nombreuses études ont été effectuées au cours de la dernière décennie afin de cerner les impacts des TIC sur l'apprentissage, sur la supervision et sur les apprenants (Dudding et Justice, 2004; Garrett et Dudt, 1998; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Karsenti, Lepage et Gervais, 2002; Menlove et Lignugaris-Kraft, 2001; Venn, Moore et Gunter, 2000). Selon Balanskat, Blamire et Kefala (2006), plusieurs d'entre elles ont clairement identifié des bénéfices au niveau de la motivation et de l'implication dans le processus d'apprentissage. L'impact des TIC sur l'apprentissage serait hautement tributaire de la façon dont elles sont utilisées. Toujours selon Balanskat et al. (2006), les enseignants exploitent une faible portion du potentiel des TIC, les principaux obstacles à leur intégration dans l'enseignement étant le manque d'habiletés des enseignants dans la manipulation des outils, le manque de confiance et de motivation à les utiliser, une formation inappropriée, l'absence ou une faible qualité d'équipement disponible et un accès limité aux équipements. De ce fait, Berrouk et Jaillet (2005) notent que bien que la technologie ait un impact important dans le développement des formations à distance, la posture des tuteurs influe sur le comportement des étudiants oscillant entre autonomie et dépendance. En fait, il

apparaît que les enseignants utilisent les TIC lorsque ces dernières cadrent avec leurs propres approches pédagogiques et non l'inverse.

Lors d'expérimentations mettant à profit des activités de communication virtuelle asynchrone, Drot-Delange (1999) a conclu que la participation ou la non-participation à ces activités repose sur la notion de compétences : compétences dans la discipline pour pouvoir apporter quelque chose à la discussion, être suffisamment sûr de soi pour "oser" communiquer son travail, ses pratiques...; compétences dans la communication et les interactions pour prendre la parole au sein d'un groupe; compétences informatiques pour être capable d'envoyer un message à la liste, à un abonné... Il apparaît également que la persistance de la participation aux activités de communication virtuelle dans un forum Internet soit attribuable d'une part à la présence d'un modérateur, mais également au fait que les participants aient le sentiment d'en retirer des bénéfices.

Le manque de confiance et l'anxiété face aux TIC que ressentent certains étudiants ou enseignants peuvent expliquer une réticence à les utiliser (Jones, 2004; Yildirim, 2000). Les problèmes techniques et le manque de support réduisent cette confiance et de là, l'utilisation qu'ils font des TIC (Bourdeau, 2002). D'ailleurs, Dudding et Justice (2004) insistent sur le fait qu'avant de mettre en place un système de formation à distance, il importe de prendre en considération trois aspects : le choix de l'équipement (qui réponde aux besoins de la formation), la présentation d'un protocole d'utilisation et la mise en place d'un support technique ou d'un plan de dépannage. De plus, il est possible de rehausser le faible engouement envers l'utilisation des TIC à l'aide d'une formation appropriée (Nault et Nault, 2001; Vartanian, 2002; Yildirim, 2000). On retrace différentes formes de formation dont certaines sont plus informelles et offertes par les collègues. Ces formations sont souvent axées sur des aspects techniques nécessaires à la poursuite d'un projet déjà entrepris. D'autres enseignants s'offrent de l'autoformation afin de parfaire leur propre compétence. Ces formations se font souvent sur leur temps personnel, avec

peu ou sans supervision formelle (Comber et al., 2002). Selon Karsenti (2005), il importe que les moyens choisis pour mettre en place des structures de collaboration fassent partie des habitudes de vie des enseignants. On peut ainsi profiter de cet avantage pour amener les enseignants à collaborer en toute confiance.

Se soucier de la confiance des utilisateurs envers les TIC et prendre les moyens afin de les rassurer et de les supporter dans leurs expérimentations apparaissent être des aspects à considérer afin de maintenir la motivation des participants. Que dire de ces enjeux dans un projet de mise en place d'un modèle de supervision en distanciel qui combine l'utilisation de plus d'un outil TIC. Certains chercheurs se sont penchés sur cette possibilité et ont expérimenté ce qu'ils appellent la cybersupervision. La prochaine section présente cette option qui se rapproche du modèle de supervision préconisé dans cette étude et fait état des avantages et des limites identifiés.

2.5 La cybersupervision : une mise en commun d'outils TIC

Selon Chapman (2006), historiquement, la supervision de stage ne se faisait qu'en présentiel, intégrant progressivement différents supports technologiques pour compléter le processus (téléphone, courriel, forum Internet). Lorsque les interactions étaient limitées en raison de la distance séparant deux sites, on pouvait pallier en utilisant des moyens technologiques unidimensionnels tels que le téléphone ou le courriel qui ne permettent toutefois pas de percevoir à la fois des informations textuelles et vocales. Aujourd'hui, avec Internet et les possibilités qu'offrent les réseaux à large bande, il est possible d'effectuer des supervisions sans contact avec les stagiaires, et entretenir des échanges parfois même chargés en émotions (Wilckenski et Coomey, 2006). Combinant différents modes de communication virtuelle, soit la vidéoconférence, la visioconférence et le clavardage, Coursol (2004) propose une nouvelle forme de supervision à distance qu'elle nomme la cybersupervision. Selon Wilczenski et Coomey (2006), le préfixe « cyber » permet de

décrire les choses, les gens ou les idées qui sont branchés sur un ordinateur et sur Internet.

La cybersupervision permet au superviseur d'entrer en communication avec le stagiaire et de l'observer en temps réel. Miller et Miller (2008) définissent la cybersupervision comme étant une constellation de processus par lesquels le superviseur peut fournir une rétroaction au stagiaire en formation dans un milieu éloigné. Entre autres, on retrouve l'utilisation d'un ordinateur, d'une connexion Internet, d'une caméra vidéo et d'un microphone. Le superviseur et le stagiaire peuvent ainsi se voir et discuter avant, pendant ou après une séance d'observation, et ce, par l'intermédiaire de leur ordinateur respectif (par visioconférence) et d'une connexion sur Internet (Miller, Sanders et Miller, 2009). Il est à noter que les participants peuvent communiquer par texte via les fenêtres de clavardage en même temps que se déroule une cybersupervision. En effet, il est possible pour le superviseur, dans certains cas, de réagir au moment même où le stagiaire intervient. Cet exemple provient toutefois d'un contexte où le supervisé est en intervention individuelle et peut ainsi consulter son ordinateur pendant qu'il est observé (Millers et al., 2009), ce qui n'est pas le cas dans le cadre d'une supervision se déroulant dans une classe d'élèves.

Avec la cybersupervision, il est possible de percevoir les comportements verbaux et non verbaux (Coursol, 2004). La cybersupervision ou l'accompagnement des stagiaires en mode virtuel est particulièrement utile lorsque le site universitaire est géographiquement éloigné du milieu scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005) et elle peut être utilisée pour intervenir auprès d'un groupe ou individuellement avec un stagiaire. Elle rend la supervision accessible, peu importe l'endroit où elle doit se tenir (Chapman, 2006).

Dans le même ordre d'idées, deux équipes de recherche, Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999) ainsi que Menlove et Lignugaris-Kraft (2001), proposent toutes deux une

approche qui met à profit un système de vidéoconférence bidirectionnel qui permet au superviseur d'observer les activités de son stagiaire de son bureau, minimisant ainsi le temps de déplacement et les risques liés aux hasards de la route. Venn, Moore et Gunter (2000) ont élaboré un projet similaire qui vise à promouvoir une collaboration entre le milieu scolaire et le milieu universitaire et à faire vivre aux étudiants des expériences de collaboration et de résolution de problèmes pour leur permettre de développer leur analyse réflexive. Dans les deux cas (Gruenhagen et al., 1999 et Venn et al., 2000), des rencontres préalables aux visites virtuelles ont été planifiées pour les raisons suivantes : présenter l'approche privilégiée, les procédures et les politiques; établir une relation avec le milieu (direction, enseignant associé, autres intervenants); et comparer les lieux physiques avec les lieux virtuels (se donner des repères).

Afin d'assurer le bon déroulement de la cybersupervision, Coursol (2004) recommande que les utilisateurs reçoivent une formation sur ses particularités (constituants, procédures, plan de dépannage). Un protocole d'utilisation doit également être élaboré et remis à tous les participants (Watson, 2003). De plus, les participants doivent être au fait des particularités de la communication via les outils électroniques, faisant appel aux discussions orales ou textuelles. À cet effet, Gruenhagen et al. (1999) précisent qu'un plan de remédiation est élaboré par les différents acteurs dans le cas où un étudiant éprouverait des difficultés à démontrer ses compétences via les TIC. Les observations peuvent également être en plus grand nombre que ce qui était minimalement prévu. En plus des observations de pratique, d'autres moyens sont prévus pour assurer un accompagnement efficace et une évaluation complète du développement des compétences : séminaires, travaux, journal de bord, ...

Coursol (2004) souligne que la cybersupervision est particulièrement appréciée lorsque le stagiaire nécessite un plus grand support, car le superviseur peut intervenir plus régulièrement. Elle permet au superviseur de dépenser moins de temps sur les routes et davantage au profit des stagiaires. Elle permet également de pallier le

manque de superviseurs dans certaines régions éloignées, ce qui rend possible les placements des stagiaires dans leur milieu d'origine (Chapman, 2006; Coursol, 2004; Miller et al., 2009). De plus, l'intégration d'une approche technologique dans la supervision a pour effet d'augmenter les interactions entre les membres de la triade (Menlove et Lignugaris-Kraft, 2001).

2.5.1 Avantages et limites de la cybersupervision

À la lumière de la littérature consultée, il apparaît que plusieurs avantages découlent de l'utilisation de la cybersupervision. Un des principaux est le fait de rapprocher les intervenants et de leur permettre d'interagir régulièrement sans avoir à se déplacer (Menlove et Lignugaris-Kraft, 2001; Miller et al., 2009). Pour les étudiants, l'utilisation des TIC dans le processus de supervision leur permet de réaliser leur stage dans des régions plus éloignées (Miller et al., 2009) et surtout de pouvoir retourner dans leur communauté d'origine pour effectuer leur stage (Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999). Les chercheurs soulignent également le fait que les milieux scolaires y trouvent un avantage en étant témoin d'une utilisation différente des TIC, sans compter le fait qu'ils peuvent bénéficier de la présence d'un stagiaire. Winstead Fry et Bryant (2007) font ressortir qu'il est possible d'amener les stagiaires à effectuer des liens entre la théorie et la pratique lors de ces moments d'échange avec les différents partenaires de la supervision. Dans leur étude qui porte elle aussi sur la mise en place d'un système de supervision par vidéoconférence dans les écoles rurales en périphérie de l'Utah State University, Menlove et Lignugaris-Kraft (2001) notent que l'utilisation des TIC dans ce contexte a réduit considérablement les coûts liés aux déplacements de supervision, a rendu la supervision en distanciel fiable, a réduit le sentiment d'isolement dû à l'éloignement des stagiaires et enfin, a fourni une opportunité de développer une collaboration entre les enseignants associés et le superviseur universitaire. Ce dernier avantage est d'ailleurs corroboré par Venn, Moore et Gunter (2000). Par une étude qualitative visant eux-aussi à déterminer si la

technologie est appropriée pour répondre aux besoins des différents acteurs de la supervision, Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) ont fait ressortir que la technologie permet d'offrir des rétroactions directes et immédiates au stagiaire, de discuter de leur évaluation, de leurs travaux et de leurs problèmes, d'entretenir des échanges sur les observations avec l'enseignant associé et d'en rehausser la fréquence et le caractère immédiat. Il est également apparu que cette approche soit moins distrayante pour les élèves qu'une nouvelle personne dans la classe et plus conviviale que le téléphone ou le courriel. Enfin, comme autre bénéfice non négligeable, Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) font état du fait que l'utilisation de la technologie permet au superviseur de faire appel à un collègue pour répondre à une question d'un stagiaire.

Toutefois, cette approche n'est pas sans faille et certaines limites techniques et humaines ont été rapportées (Dudding et Justice, 2004; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Miller et al. 2009). Entre autres, Falconer et Lignugaris-Kraft (2002), Dudding et Justice (2004) ainsi que Miller et al. (2009) notent des problèmes dus à la qualité du système utilisé (message d'erreur, redémarrage requis, lenteur, ...) et au fait que celui-ci ne soit pas mobile. Dans le projet de Falconer et Lignugaris-Kraft (2002), il semble que la qualité du son ait été parfois remise en cause ainsi que l'utilisation d'un microphone avec fil qui est apparu comme dérangeant. Enfin, on note une certaine nervosité chez les stagiaires à se faire filmer et une distraction de la part de quelques élèves, surtout en raison de la nouveauté. Dans l'étude de Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999), on déplore une perte du contact humain par rapport à celui que l'on retrouve dans une rencontre en face à face. Toutefois, il semble que les séminaires et le fait d'alterner les supervisions en présentiel et en distanciel viennent pallier ce manque. On note aussi l'importance pour les participants (enseignants associés, superviseurs et stagiaires) de recevoir la formation appropriée à l'approche qui est privilégiée (Balanskat et al., 2006; Miller et al., 2009). Enfin, il ne faut pas minimiser les coûts inhérents à ces systèmes informatiques et le temps supplémentaire qui doit être investi afin de mettre tout le processus de supervision en place. En effet, pour certains, ce dernier

désavantage temporel pourrait leur faire oublier les avantages possibles d'une utilisation des TIC dans le processus de supervision (Jones, 2004; Watson, 2003).

Avec une approche de cybersupervision, il apparaît que les superviseurs investissent leur temps de façon plus efficiente sur la supervision, les rencontres, les lectures et la recherche au lieu de la dépenser à conduire une voiture entre deux sites éloignés l'un de l'autre (Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999). De plus, cette approche encourage l'utilisation d'autres technologies telles le courriel ou les forums afin de maintenir une relation entre le formateur et l'apprenant. Enfin, il semble que les enseignants associés et les stagiaires augmentent leurs habiletés à utiliser les TIC en participant à de tels projets (Winstead Fry et Bryant, 2007). Pour le superviseur, il semble que cette approche soit profitable non seulement par le fait qu'elle réduit les temps de déplacements (Dudding et Justice, 2004; Menlove et Lignugaris-Kraft, 2001; Miller et al., 2009; Venn, Moore et Gunter, 2000), mais également parce qu'elle permet une plus grande flexibilité dans l'organisation des horaires de supervision et qu'elle rehausse le niveau de collaboration avec le milieu (Dudding et Justice, 2004). Le tableau suivant présente une synthèse des avantages et des limites relatives à la cybersupervision :

Tableau 9 Les avantages et les limites de la cybersupervision

Avantages	Limites
<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité de gagner de temps - Diminution des frais de déplacement - Rendre la supervision accessible en région éloignée - Permettre l'enregistrement des séances - Permettre des visites supplémentaires - Permettre d'augmenter les interactions et la collaboration entre les participants du milieu scolaire et universitaire - Permettre au milieu scolaire d'être témoin d'une utilisation différente des TIC - Rendre la supervision en distanciel fiable - Réduction du sentiment d'isolement dû à l'éloignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés techniques - Possibilité de susciter de la nervosité chez le stagiaire et de l'excitation chez les élèves - Coût inhérent à l'achat des équipements - Possibilité de perte du contact humain - Précautions légales et éthiques - Prévoir des formations adaptées - Prévoir des visites préalables - Prévoir un plan de remédiation

À l'ère de la technologie de l'information et de la communication, il apparaît difficile de passer outre l'utilisation, fût-elle minime, d'outils informatiques, d'autant plus qu'en formation initiale, la compétence professionnelle 8 fait partie des domaines à maîtriser. En formation pratique, la communication entre les superviseurs, les enseignants associés et les stagiaires étant primordiale, il importe de mettre en place une structure pouvant permettre la fluidité et une fréquence optimale des échanges. Toutefois, nous abondons dans le sens des chercheurs qui prétendent que pour entretenir une relation en distanciel, les liens en présentiel doivent préalablement être établis. Une combinaison des deux approches est souhaitable.

2.5.2 L'éthique et les TIC en stage

Les TIC offrent une approche multidimensionnelle à la formation pratique en éducation. Leur évolution et leur présence accrue dans ce domaine exige des modifications au plan des actions des participants. L'éthique devient dès lors un enjeu considérable dans la formation. En effet, ayant des incidences sur les communications entre les individus, les TIC influencent par le fait même l'éthique entourant ces mêmes communications (Katambwe, 2002).

Toute conception éthique recèle implicitement une conception de la communication et toute conception de la communication implique à son tour une vision éthique, c'est-à-dire une conception de ce que doivent être les responsabilités des destinataires vis-à-vis des destinataires (Katambwe, 2002, p.126).

Pour Quinche (2007b), le mot éthique, particulièrement en contexte d'utilisation de forums Internet, renvoie à la mise en place de règles pour réguler des comportements déviants. On parle également de « règles de la politesse et du polissage des usages » (Quinche, 2007b, p.3) qui prennent une forme de nétiquette²⁷. Toutefois, dans un contexte de communication ou de formation à distance, ces codes d'éthiques prennent une tout autre forme, soit celle de créer un sentiment de responsabilité mutuelle (Katambwe, 2002; Quinche, 2007a; Quinche, 2007b). Par exemple, il importe de faire en sorte qu'une relation s'établisse entre le formateur et les apprenants qui évoluent à distance puisque cette relation doit être sollicitée davantage qu'en présentiel (Quinche, 2007b). Il fait aussi partie de l'éthique que de préserver le lien de confiance entre les participants par, à titre d'exemple, « une coopération dans l'échange » (Katambwe, 2002, p.131). Dans ce dernier cas, Quinche (2007a) souligne le fait que « puisque tout échange virtuel repose sur le bon vouloir des deux participants, si l'une

²⁷ Selon l'OLF, le nétiquette est "l'Ensemble des conventions de bienséance régissant le comportement des internautes dans le réseau, notamment lors des échanges dans les forums ou par courrier électronique" http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp .

des parties fait la sourde oreille, l'autre n'a guère de moyen pour l'inciter à répondre » (Quinche, 2007a, p.81).

Dans le contexte de la formation pratique, les TIC facilitent la communication entre les intervenants lorsque cette dernière s'effectue difficilement en présentiel. Toutefois, il est important de prendre des précautions éthiques avant d'intégrer les TIC dans un processus de supervision (Watson, 2003), et ce, notamment lorsque des enregistrements vidéo ont lieu. Entre autres, il importe de prendre des mesures en ce qui concerne le consentement des participants (Carlson, Repman et Downs, 2001; Tochon, 2002), la confidentialité, le bien-être du stagiaire, des élèves et de l'enseignant associé, la mise en place d'un plan de dépannage en cas de problème²⁸.

[...] une autorisation formelle doit être obtenue des participants, de toutes les personnes apparaissant sur l'écran ou de leurs répondants légaux, indiquant les buts de la prise de vue et les droits de la personne (retrait, information personnelle, accès aux enregistrements, droit d'effacement, confidentialité) (Tochon, 2002, p.36).

Il apparaît également essentiel que les intervenants et les apprenants soient au fait des aspects technologiques et éthiques de l'accompagnement via les TIC avant de faire une telle supervision (Mallen, Vogel et Rochlen, 2005). À cet effet, dans la présente étude, des mesures sont prises afin d'informer les participants des modalités entourant le déroulement des séances de supervision en distanciel²⁹. Au niveau de l'accompagnement en soi, il importe de s'assurer que les actions posées en distanciel ne seront pas altérées par les TIC. En réalité, un enjeu éthique découle du rôle que doit jouer le superviseur dans l'accompagnement du stagiaire. Entre autres, le superviseur ne peut abandonner un stagiaire qui vit un problème pédagogique ou administratif (St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005), et ce, que ce soit en présentiel ou en distanciel.

²⁸ Il est à noter que la plupart de ces questions éthiques sont également considérées en présentiel.

²⁹ Voir section 3.7

Le superviseur a le défi d'évaluer le stagiaire objectivement, avec jugement et discernement, en essayant que tout soit fait dans la dignité, le respect, la confidentialité, l'ouverture à l'autre et l'écoute active. [...] il doit identifier les problèmes spécifiques qui affectent la performance du stagiaire et être en mesure de l'aider à améliorer sa pratique (St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005, p.49).

Mais peut-on arriver à accompagner un stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et à en faire une évaluation professionnelle lorsque la supervision se déroule en partie à distance, par l'entremise des technologies de l'information et de la communication? Cette question est probablement celle qui justifie le plus la pertinence de cette étude doctorale et une grande vigilance sera requise afin de ne pas manquer à ce devoir éthique envers les participants à l'étude.

2.6 Les objectifs et les questions spécifiques de la recherche

Rappelons que notre objectif général de recherche vise à mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC. Afin d'atteindre cet objectif, nous posons la question générale suivante :

Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université?

À travers ce projet de recherche, compte tenu des éléments énoncés dans la problématique et dans le cadre théorique, nous visons essentiellement à identifier la pertinence, les limites et les options d'une supervision de stage en distanciel mettant à profit les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de la formation pratique en éducation. Pour y arriver, nous posons quatre questions spécifiques de recherche qui orienteront également nos choix méthodologiques. Étant

donné la complexité de la quatrième question qui s'interroge sur le développement de différentes compétences professionnelles, nous avons opté pour la présenter en sous-questions qui précisent chacune des préoccupations liées au développement des compétences professionnelles ciblées :

1. Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC favorise-t-il un encadrement efficient³⁰ du stagiaire avant, pendant et après sa prestation? Si oui, dans quelles conditions ?
2. Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la communication entre les différents partenaires? Si oui, comment ?
3. Quels sont les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision de nos futurs enseignants ?
4. Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan du développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001) :
 - 4.1 Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la compétence à planifier (compétence 3³¹)?
 - 4.2 Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la compétence à piloter (compétence 4³²)?
 - 4.3 Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la compétence à évaluer (compétence 5³³)?

³⁰ Nous entendons par efficience « la qualité d'un rendement permettant de réaliser un objectif avec le minimum de moyens engagés » <http://fr.wikipedia.org/>. Ainsi, nous nous interrogeons à savoir si le modèle de supervision proposé peut répondre aux résultats satisfaisants et normalement attendus en formation initiale des maîtres.

³¹ Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation

³² Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation

³³ Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

4.4 Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la compétence à gérer le groupe-classe (compétence 6³⁴)?

4.5 Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel (compétence 11³⁵)?

4.6 Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la compétence à agir de façon éthique (compétence 12³⁶)?

Afin de répondre à ces questions de recherche, voici les objectifs spécifiques que nous nous fixons :

Identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des technologies de l'information et de la communication.

Identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage.

Comprendre l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'ordre de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle.

La figure 7 illustre les liens qui unissent les objectifs et les questions spécifiques de recherche. Les réponses aux questions 1, 2 et 4 permettront d'atteindre les objectifs 1 et 2 alors que les réponses aux questions 3, 4 et 5 donneront des pistes permettant d'atteindre l'objectif 3.

³⁴ Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves

³⁵ Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

³⁶ Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

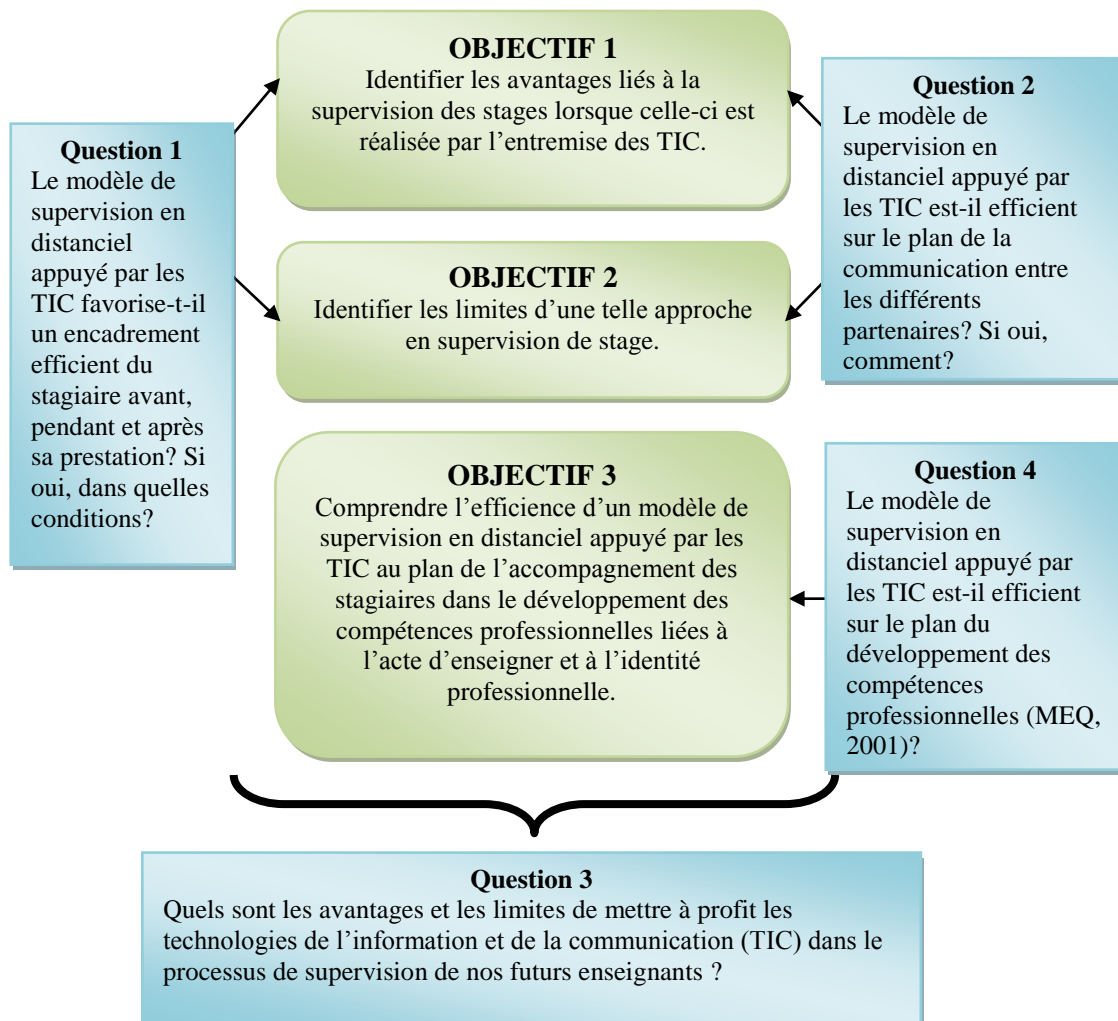


Figure 7 Lien entre les objectifs spécifiques et les questions spécifiques de recherche

Nous souhaitons que les réponses aux questions de recherche et que l'atteinte de ces objectifs permettent le développement d'une pratique de supervision facilitant et augmentant, grâce aux TIC, les interventions utiles et nécessaires du superviseur universitaire œuvrant auprès d'étudiants effectuant leur stage en milieux scolaires éloignés de leur université, favorisant par le fait même le développement local en encourageant les stagiaires à demeurer dans leur milieu d'origine.

2.7 Synthèse du cadre théorique

Dans le cadre théorique, nous avons vu que l'encadrement des stagiaires ne se fait pas systématiquement de la même façon dans tous les milieux, mais qu'il apparaît important qu'un partenariat s'installe entre les différents acteurs de la formation des maîtres au Québec. À la section 2.1³⁷, une définition de ce que l'on entend par supervision ainsi que quelques modèles ont été proposés dans lesquels on reconnaît l'importance d'amener les stagiaires à établir des liens entre la théorie et la pratique, mais également à accroître leur capacité d'analyse réflexive. À la lumière des informations présentées, nous avons proposé un jumelage de trois approches (Acheson et Gall, 1993; Bujold, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005) afin de créer un modèle (section 2.1.4) qui nous guidera dans notre collecte de données. C'est sur ce modèle en cinq étapes que repose l'approche de supervision en distanciel et sur lequel nous appuyons cette étude : la planification, l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction.

Nous avons également établi qu'une présence du superviseur dans le milieu scolaire, qu'un partenariat et qu'une communication efficiente entre les acteurs sont primordiales dans l'accompagnement des stagiaires au développement et à l'évaluation de leurs compétences professionnelles. Ces notions présentées aux sections 2.2³⁸ et 2.3³⁹ serviront de base à l'analyse des résultats recueillis. Afin de pallier les lacunes communicationnelles possibles entre les acteurs de la supervision, différentes utilisations des TIC, synchrones et asynchrones, ont été proposées et ont démontré leur potentiel d'optimisation de la collaboration entre les participants. Ces derniers éléments, présentés à la section 2.4⁴⁰ du cadre théorique, ont été utiles au choix des outils technologiques nécessaires à la mise en place de l'approche de supervision en distanciel.

³⁷ Les modèles de supervision de stage

³⁸ Les compétences professionnelles

³⁹ Le partenariat et la communication en formation pratique

⁴⁰ La place des TIC en formation pratique

Enfin, nous avons fait état de différentes expérimentations de supervision de stage en distanciel, de cybersupervision, et nous avons fait ressortir les règles éthiques qui régissent les interactions via les technologies. Ces derniers éléments du cadre présentés à la section 2.5⁴¹ ont contribué à consolider les forces de la présente étude en tentant d'une part de ne pas commettre les mêmes erreurs que d'autres ont commises avant nous et d'autre part, en prenant en considération les règles fondamentales qui régissent l'éthique dans des interventions TIC, notamment en formation pratique.

Compte tenu de tous ces éléments du cadre théorique, voici le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC que nous avons mis en place dans quatre milieux scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et qui nous a permis de réaliser cette étude :

⁴¹ La cybersupervision : une mise en commun d'outils TIC

Tableau 10 Modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC

Modèle	Définition	Objectifs	Étapes	Rôles du superviseur
Modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC	Supervision clinique permettant aux différents acteurs de la supervision d'interagir entre eux, et ce, malgré la distance qui sépare le milieu scolaire où se déroule le stage de l'université.	Permettre d'assurer une supervision efficiente des stagiaires qui réalisent leur stage dans les milieux scolaires éloignés de leur université, et ce, selon un processus d'altenance présentiel/distanciel.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planification du stage en présentiel (à l'université) <ol style="list-style-type: none"> a. Séminaires b. Rencontres individuelles ou en sous-groupe 2. Visite en présentiel <ol style="list-style-type: none"> a. Accueil b. Observation c. Échanges-partenaires d. Rétroaction 3. Visites en distanciel (2-3) <ol style="list-style-type: none"> a. Accueil b. Observation c. Échanges-partenaires d. Rétroaction 4. Visite en présentiel <ol style="list-style-type: none"> a. Accueil b. Observation c. Échanges-partenaires d. Rétroaction 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un environnement favorable à la supervision - Collaborer avec le milieu - Accompagner le stagiaire - Encadrer le stagiaire - Évaluer le stagiaire - Soutenir l'enseignant associé
		[Mise à profit de la cybersupervision dans la portion distanciel de la supervision (utilisation de la visioconférence, de la vidéoconférence et du clavardage dans les différentes étapes de la supervision).]		

Le tableau suivant présente la cohérence qui réside entre les objectifs, les questions de recherche et les éléments du cadre théorique :

Tableau 11 Cohérence entre les questions et objectifs de recherche et les éléments du cadre théorique

Question générale de recherche	Questions spécifiques de recherche	Objectif général	Objectifs spécifiques	Éléments du cadre théorique
	Quels sont les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision de nos futurs enseignants ?		Identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC.	Les TIC en formation pratique
Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université ?	Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficace sur le plan de la communication entre les différents partenaires? Si oui, comment? Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC favorise-t-il un encadrement efficace du stagiaire avant, pendant et après sa prestation? Si oui, dans quelles conditions?	Mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux éloignés de leur université.	Identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage.	Partenariat et communication via les TIC
	Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficace sur le plan du développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001)?		Comprendre l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC au plan de l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle.	Le modèle de supervision des stages La cybersupervision Les compétences professionnelles

Tout est maintenant en place au niveau théorique pour atteindre l'objectif fixé, soit celui de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.

Chapitre 3 - Méthodologie

L'organisation d'une recherche, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), devrait permettre de répondre à quatre questions : Pourquoi faire une recherche? Quoi y faire? Comment la faire? et Quels en sont les résultats? Jusqu'à présent, nous avons répondu au « pourquoi » en établissant, dans la problématique, que dans le domaine de la formation des maîtres au Québec, plusieurs étudiants effectuaient leur stage dans des milieux scolaires éloignés de leur université respective, ce qui rendait difficile la mise en place d'un partenariat souhaitable entre les différents acteurs de la supervision et que les TIC pouvaient être envisagées afin de répondre aux défis de l'accompagnement de ces stagiaires. Nous avons également répondu au « quoi » en élaborant un modèle de supervision inspiré de modèles existants pouvant permettre un accompagnement au développement des compétences professionnelles des stagiaires et un partenariat entre les différents acteurs de la supervision. Nous avons aussi proposé différentes formes d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en formation des maîtres, utilisations synchrones ou asynchrones, qui sont souvent des compléments à la supervision de stage en présentiel. Dans la présente étude, nous décrivons une approche de supervision synchrone en distanciel appuyé par les TIC, permettant aux différents acteurs de vivre un processus de supervision qui s'apparente à une approche en présentiel, et ce, pour les différentes étapes⁴² de la supervision proposées à la section 2.1.4 : l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction.

Toujours afin de répondre au « quoi faire » dans cette recherche, nous nous basons sur des expérimentations de supervision en distanciel, réalisées préalablement par la chercheuse de la présente étude. Ces expérimentations, décrites ci-après, constituent

⁴² Rappelons que la phase « planification » présentée dans ce même tableau ne sera pas retenue pour la collecte de données étant donné qu'elle est préalable à la supervision proprement dite et qu'elle se déroule à l'université.

le contexte de la recherche et permettent de croire que des avantages résident dans une approche de supervision en distanciel mettant à profit les TIC, mais que des difficultés peuvent être engendrées, notamment au moment de la phase de rétroaction avec le stagiaire.

Les premières sections de ce chapitre (3.1, 3.2, 3.3) ont été consacrées à la contextualisation de recherche et à la description des différents éléments qui constituent l'appareillage technique de la méthodologie. Nous jugeons que cette première partie du chapitre 3, bien que très technique, est nécessaire pour bien comprendre l'expérience qui a été conduite. Nous sommes également d'avis que les expérimentations préalables à cette étude doctorale doivent être prises en compte dans nos choix méthodologiques.

Aux sections 3.4 à 3.8, l'orientation épistémologique de la recherche est présentée ainsi que les étapes du déroulement, les participants, les instruments de collecte de données et la méthode d'analyse privilégiée.

À la section 3.9, un regard est porté sur les préoccupations éthiques de la recherche notamment en ce qui concerne la responsabilité de la chercheuse envers la formation des stagiaires, mais également en ce qui a trait au fait que les TIC soient utilisées dans le cadre de la formation pratique.

Enfin, à la section 3.10, nous faisons état des forces et des limites de cette recherche qui vise à mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.

3.1 La contextualisation de la recherche

Chercheure et superviseure universitaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, nous présentons ici le contexte qui nous a engagée, en 2005, dans un projet qui est devenu aujourd'hui cette recherche doctorale. Comme plusieurs universités du Québec, l'UQAT accueille des stagiaires appelés à réaliser leur stage dans des écoles souvent très éloignées de l'établissement universitaire. Les communautés isolées de la région souhaitent recevoir des stagiaires afin de faciliter le recrutement de futurs enseignants qui pourraient revenir travailler dans leur milieu d'origine. C'est donc dans ce contexte qu'en 2004, nous avons fait équipe avec deux autres membres du personnel du département d'audio-visuel et de l'enseignement à distance afin de mettre en place un projet de supervision de stage à distance assurée par des dispositifs technologiques. Depuis, des expériences ponctuelles de supervision par caméra sont effectuées dans différents milieux scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue⁴³. Cette approche de supervision de stage en distanciel a été motivée par ces questions : Comment pallier aux différents moyens de supervision en présentiel lorsque celle-ci est physiquement quasi impossible? En quoi la supervision en distanciel peut-elle être un complément, voire même une solution de rechange à la supervision en présentiel? Quels seraient les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision de nos futurs enseignants?

3.2 Le contexte technologique

Lors de la mise en place du projet de supervision en distanciel à l'UQAT, de nombreuses précautions ont été prises afin de préserver la qualité de la supervision en présentiel. Entre autres, il a fallu garantir les aspects visuels et auditifs.

⁴³ Voir figure 1, section 1.2

Le besoin consistait d'abord à utiliser une caméra qui pouvait se déplacer de gauche à droite et de haut en bas et passer en plan rapproché tout en étant contrôlable à distance, permettant au superviseur de suivre tous les déplacements du stagiaire. Cette caméra devait aussi avoir une entrée microphone externe. De plus, pour permettre de répéter l'expérience et d'utiliser l'innovation technologique dans d'autres milieux, le matériel sélectionné devait être de coût abordable. Un premier essai a donc été fait avec une caméra de surveillance peu coûteuse, possédant les caractéristiques demandées (D-Link DCS5300).



Figure 8 Caméra D-Link DCS5300

Cette première expérience a permis de constater l'intérêt de poursuivre tout en ne satisfaisant pas entièrement les besoins pédagogiques. En effet, la qualité optique de l'objectif à focale variable, le « zoom »⁴⁴, ne permettait pas de saisir le langage non-verbal du stagiaire ou de lire son écriture au tableau noir (entre autres essentiel pour constater les compétences linguistiques). Pour la phase d'expérimentation de la dernière année, une caméra plus sophistiquée (Sony SNC-RZ25N/P Network PTZ) a été installée dans les classes ciblées par le projet.

⁴⁴ Selon l'Office de la langue française, l'expression française acceptée pour « zoom » est « objectif à focale variable ». Déf. : n. m. Type d'objectif permettant, par déplacement d'un élément de l'optique, de faire varier la longueur focale, sans variation de mise au point entre des valeurs extrêmes qui servent à définir. http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp



Figure 9 Caméra Sony SNC-RZ25N/P Network PTZ

Cette caméra possède un objectif à focale variable plus puissant, ce qui permet non seulement de lire l'écriture au tableau, mais aussi de bien voir les documents distribués par le stagiaire ou les affichages sur les murs.

Si la caméra fixe en plan général est insuffisante au niveau visuel, une prise de son d'ambiance par un seul microphone sur la caméra est également inadéquate. Nous avons donc opté pour un microphone sans fil.



Figure 10 Émetteur et récepteur du microphone sans fil

Le récepteur est disposé près de la caméra et l'émetteur est porté par l'étudiant-stagiaire. Ce microphone permet d'entendre non seulement les communications à voix haute qui s'adressent à toute la classe mais aussi les interventions individuelles effectuées auprès des élèves.

Une autre préoccupation a été de minimiser l'impact sur les élèves de la classe, de ne pas déranger le groupe. Nous avons donc privilégié l'installation de la caméra en

hauteur derrière la classe pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe et pour nous assurer de bien voir le stagiaire en action.



Figure 11 Caméra robotisée installée au plafond de la classe

Pour être en mesure de réagir aux limites de la bande passante⁴⁵ ou aux problèmes techniques pouvant survenir avant ou pendant une supervision, une solution en cas de perte du contact a été proposée (ex. : appel téléphonique au secrétariat de l'école). Et finalement, pour se rapprocher le plus possible du processus de supervision en présentiel, l'utilisation d'un système bidirectionnel a été privilégiée, soit un système à partir duquel le superviseur, l'enseignant associé et le stagiaire peuvent entretenir une conversation avant et après l'observation en classe. Ce système est assuré par l'utilisation d'une caméra numérique branchée sur l'ordinateur, une webcaméra⁴⁶, et d'un programme de conversation par Internet (Ivisit, Bridgit, MSN, ...) installé sur un ordinateur de la classe ou dans un local adjacent à celle-ci.

⁴⁵ Selon Wikipédia, « dans le domaine de l'informatique, la bande passante est un débit d'informations. Le terme exact est le débit binaire. [...] La bande passante d'un câble mesure le nombre maximal d'oscillations par seconde qu'un signal peut y prendre sans être trop atténué. »

http://fr.wikipedia.org/wiki/Bande_passante Selon l'office de la langue française, le terme bande passante est utilisé pour exprimer la « capacité d'une voie de communication à transmettre des données. [...] elle peut devenir une indication de vitesse et de débit. »

http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp

⁴⁶ Webcaméra est l'appellation acceptée et reconnue par l'Office québécois de la langue française, 2007. Déf : n.f. Petite caméra numérique, branchée sur l'ordinateur, qui permet de diffuser régulièrement et en temps réel sur le Web des images vidéo en provenance de différents endroits sur la planète ou de réaliser des visioconférences par Internet.

http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp

3.3 La démarche proposée

Préalablement à l'accompagnement de chacun des stagiaires participant à la recherche, une planification du déroulement des visites de supervision est élaborée par la superviseure. Tout d'abord, en concordance avec entre autres l'étude de Gruenhagen et al. (1999), une première visite en présentiel est assurée. L'intention poursuivie lors de cette visite comporte cinq volets : 1- Prendre connaissance des lieux physiques; 2- Établir un contact humain avec le milieu; 3- Démystifier la présence de la caméra pour les élèves; 4- Rassurer l'étudiant et le milieu et 5- Former les participants à la technologie. Ensuite, deux visites en distanciel ont lieu, respectant les quatre phases qui sont documentées dans la présentation des résultats (section 4.2) soient les étapes du modèle de supervision en distanciel tel que présenté à la figure 5 de la section 2.1.4 : l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction. Enfin, une dernière visite en présentiel est réalisée afin de finaliser l'évaluation de chaque stagiaire avec les partenaires du milieu. L'équipement technologique est également récupéré à ce moment.

Dans le but d'assurer une bonne conduite et la confidentialité des échanges et afin de suivre, à peu de chose près, le processus de supervision en présentiel, un protocole d'ouverture et de fermeture du système a été créé et s'insère dans le modèle de supervision en distanciel proposé : environ quinze minutes avant le début de l'activité supervisée (phase d'accueil), le stagiaire et le superviseur entrent en contact via la webcaméra et le programme de conversation par Internet sélectionné afin de s'assurer que les équipements fonctionnent adéquatement. Lorsque tout semble prêt, tout comme lors d'une supervision en présentiel, le stagiaire invite le superviseur à entrer dans sa classe, mais cette fois, virtuellement. C'est seulement à ce moment que le superviseur active la caméra fixée au plafond de la classe et que la supervision peut débuter (phase d'observation). Un enregistrement de la supervision peut être effectué et servir d'appui à une rétroaction ultérieure. À la fin de la séance, le superviseur oriente l'objectif de la caméra vers le plafond, permettant à l'enseignant associé et au

stagiaire de constater que la caméra n'est plus en fonction. Après l'activité, selon les disponibilités de chacun, le superviseur s'entretient avec l'enseignant associé et la direction d'école lorsque c'est possible via la webcam afin de partager les observations respectives et de discuter du cheminement du stagiaire (phase des échanges-partenaires). Par la suite, le superviseur anime une période de rétroaction avec le stagiaire, comme il le ferait en présentiel (phase de rétroaction). L'enseignant associé peut se joindre à la discussion.

Déjà, près de soixante rencontres virtuelles ont été effectuées dans des milieux scolaires isolés comme Matagami, Barraute, Lebel-sur-Quévillon et Témiscaming ainsi que dans le Nord du Québec (Chisasibi et Mistissini)⁴⁷. Ces rencontres ont été reçues positivement par les différents intervenants et stagiaires impliqués au cours de ces quatre premières années. Toutefois, un problème persistant mine la qualité d'une telle supervision, soit celui de la perte partielle de la relation humaine lors de la période de rétroaction. C'est ainsi que ces expérimentations ont initié la présente recherche doctorale.

3.4 L'orientation épistémologique et le type de recherche effectuée

Dans la présente section, afin de répondre au « comment faire la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), nous justifions le type de recherche privilégiée, soit une recherche descriptive présentant des caractéristiques de la recherche-action. Notre recherche, menée par un acteur de la recherche qui joue un double rôle (chercheur/superviseur), vise à décrire un modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC. L'objectif étant d'en identifier les avantages et les limites dans le cadre de la formation pratique en éducation, nous nous attardons aux étapes de cette supervision en distanciel ainsi qu'aux exigences humaines et organisationnelles. Pour ce qui est des exigences matérielles, elles ont été présentées

⁴⁷ Voir figure 1, section 1.2

dans la section précédente. L'expérience en distanciel est examinée au regard du modèle de supervision en présentiel, déjà connu et documenté dans le cadre théorique. Dans les lignes qui suivent, selon les recommandations de l'American psychological Association (APA, 2001), une description plus détaillée de la démarche privilégiée, du mode de sélection des participants, de l'élaboration des instruments de cueillette de données ainsi que du choix de la méthode d'analyse retenue est effectuée. Un calendrier des événements est également proposé.

Le modèle de recherche privilégié dans cette étude est inspiré de celui de la recherche qualitative/interprétative tel que proposé par Savoie-Zajc (2004) étant donné, entre autres, que « le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit et que ce savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p.115). Le choix méthodologique privilégié, soit qualitatif-descriptif, repose essentiellement sur l'objet même de la recherche, soit la description du modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC dont l'opérationnalisation s'est faite par l'observation des pratiques visant l'accompagnement des stagiaires et par la cueillette des données faisant partie du discours des différents participants de l'étude (Dufays, 2006). « Une recherche descriptive posera la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes); par la précision des détails, elle fournira des informations contextuelles » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.88). En ce sens, Savoie-Zajc (2004) rappelle « qu'une démarche de recherche qualitative se moule à la réalité des répondants, [...] et repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (p.125). Dans cette étude, dont la représentation des interactions est illustrée à la figure 12, les « individus » sont les stagiaires, les enseignants associés et la superviseure-chercheure qui interagissent régulièrement entre eux et dont les échanges et les gestes sont observés, retenus et documentés. Ces interactions se déroulent dans un « environnement » ciblé, soit le milieu de stage du stagiaire, où la superviseure-chercheure agit tantôt en présence physique et tantôt à

distance. Cette dernière « se moule à la réalité », réalité qui est représentée par la pratique du stagiaire et les éléments observables retenus concernant le développement des compétences professionnelles ciblées dans le cadre de la présente recherche. Par cette description de l'interrelation entre les acteurs de la recherche qui caractérise la recherche qualitative/interprétative, nous constatons que la chercheuse fait ainsi partie intégrante du processus d'observation des interactions entre les différents individus impliqués dans la supervision, en l'occurrence la superviseuse, le stagiaire et l'enseignant associé, et qui sont influencés par leur environnement respectif et non pas par un environnement artificiel, créé de toute pièce.

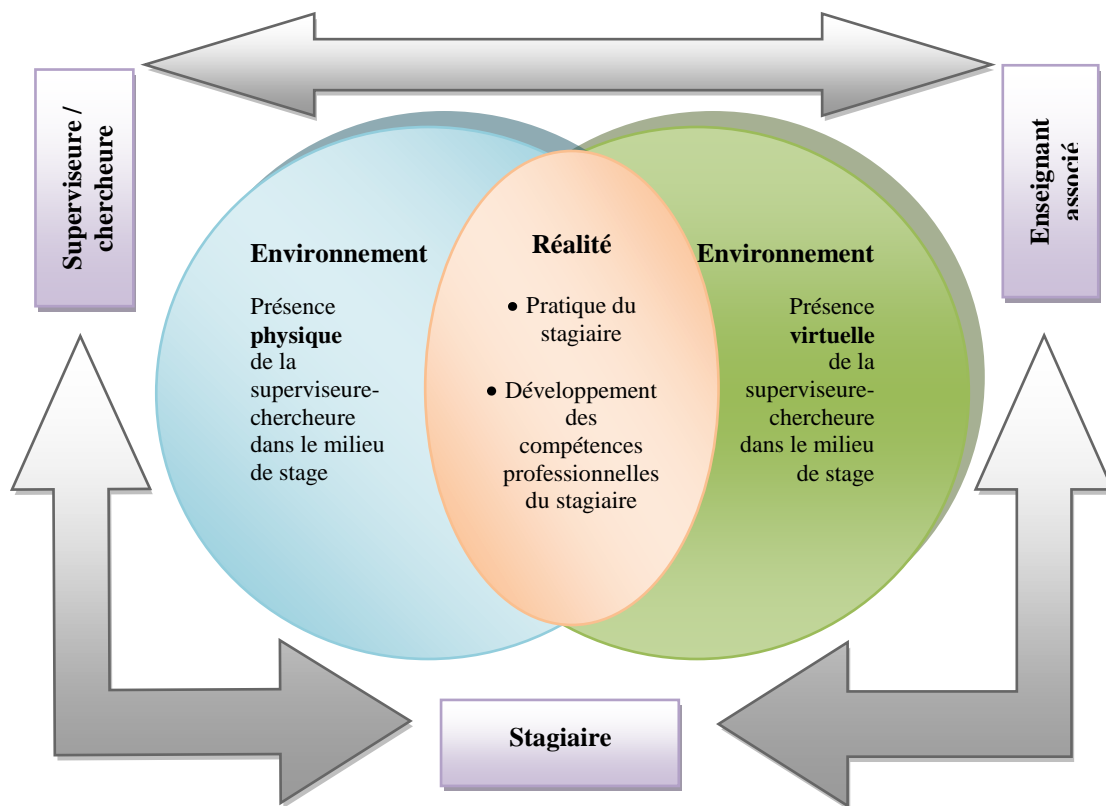


Figure 12 Représentation de l'interrelation entre les acteurs de la recherche, leur environnement et la réalité

Lorsque la recherche met à contribution l'individu-chercheur, comme c'est le cas dans cette étude, on peut parler d'une recherche-action (Deslauriers et Kérisit, 1997). Selon Dolbec et Clément (2004), la recherche-action vise un changement, une transformation dans une situation donnée et se distingue par le fait que le chercheur est également acteur de la recherche, qu'il collabore avec ceux qui sont impliqués dans la recherche tel que l'illustre la figure précédente. La recherche-action permet également de « systématiser un modèle de pratique, d'évaluer les possibilités de généralisation de ce modèle de pratique dans des contextes variés, d'expérimenter de nouvelles pratiques » (Groulx, 1998, p.8). Dans la présente étude, le cycle suivant, soit celui de Kurt Lewin et présenté par Deslauriers et Kérisit (1997), représente le processus adopté par la chercheuse dans cette recherche-action : Planification – Action – Observation – Réflexion...

En résumé, dans cette étude qualitative, nous avons mené une recherche descriptive (Dufays, 2006; Gagné, 1989) présentant des caractéristiques de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2004; Groulx, 1998). Par le choix de cette méthode de recherche, il a été possible pour la chercheuse de tenir compte des éléments relationnels et techniques pouvant être considérés pour l'analyse des données et ainsi permettre l'atteinte des objectifs fixés: 1-) Identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC; 2-) Identifier les limites d'une telle approche de supervision de stage; et 3-) Comprendre l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'ordre de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle. Toutefois, avant de pouvoir analyser et interpréter nos observations, une description de celles-ci a été nécessaire. C'est pourquoi cette étude est descriptive, « l'objectif central de ce type de recherche étant de décrire des données de natures variées de la réalité empirique : des objets, des faits, des événements, des comportements, des attitudes, des représentations, des discours, des interactions, etc. » (Gagné, 1989, p.28). Dans notre cas, la description privilégiée est celle de l'approche utilisée en supervision en distanciel, des

comportements observés et des interactions entre les différents acteurs de la supervision aux différentes étapes du processus de supervision.

3.5 Les étapes du déroulement de la recherche

Pour mieux apprécier le déroulement de la présente étude, une présentation de ses différentes étapes est proposée. Chacune des étapes a été regroupée selon trois catégories : le choix des participants, la collecte des données et l'analyse des données. Le tableau 12 présente chacune de ces catégories ainsi que les actions posées pour atteindre l'objectif fixé, soit celui de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaire éloignés de leur université.

Tableau 12 Les différentes étapes de la recherche

Catégorie	Étape	Description	Échéancier
Choix des participants	1	Choix des stagiaires en fonction de leur volonté à participer au projet de recherche et de l'éloignement de leur milieu de stage par rapport à l'université.	Sept. 07
	2	Demande d'autorisation de participation aux différents partenaires concernés : 1- Le directeur général de la commission scolaire; 2- La direction d'école; 3- L'enseignant associé.	Sept. 07
	3	Prise de contact entre le technicien de l'UQAT et le technicien de la commission scolaire concernée.	Oct. 07
	4	Validation de la faisabilité technique du projet dans le milieu de stage par les techniciens.	Oct. 07
	5	Installation de l'équipement par les techniciens de l'UQAT ou de la commission scolaire selon l'entente entre les deux partis.	Oct. 07
	6	Tests de sons et d'images par les techniciens, la superviseure/chercheure et les stagiaires.	Nov. 07
	7	Rencontre entre la chercheure, les stagiaires et les enseignants associés (information et formation concernant la procédure de supervision qui sera adoptée et présentation du plan de dépannage).	Nov. 07
	8	Demande d'autorisation parentale présentée par les stagiaires aux parents des élèves de leur classe.	Déc. 07
Collecte des données	9	Première rencontre de supervision en présentiel (prise de contact avec les lieux physiques, démystification de la caméra auprès des enfants, établissement d'un contact humain avec le stagiaire et l'enseignant associé).	Fév. 08
	10	Deuxième et troisième supervision en distanciel. Utilisation des outils de collecte de données (grille d'observation, journaux de bord, enregistrements vidéo) pour chaque étape de la supervision de stage présentée à la figure 5 de la section 2.1.4).	Mars 08
	11	Dernière rencontre en présentiel pour l'évaluation finale des stagiaires.	Avril 08
	12	Réalisation de l'entrevue auprès des enseignants associés et des stagiaires. Réalisation des verbatim.	Juin 08

Analyse des données	13	Lecture des données recueillies (grilles d'observation, journaux de bord et entrevues).	Sept. 08
	14	Visionnage des enregistrements vidéo, sélection et formulation des données visionnées.	Oct. 08
	15	Réalisation d'un premier livre de codes à partir des objectifs et des questions de recherche.	Nov. 08
	16	Premier codage des données à l'aide du logiciel QDA Miner.	Nov. 08
	17	Raffinement du livre de codes au fur et à mesure de l'évolution du codage.	Nov. 08
	18	Validation intra-codage et réajustement du livre de codes.	Janv. 09
	19	Analyse des résultats à l'aide du logiciel QDA Miner	Fév. 09
	20	Interprétation des résultats	Fév. 09
	21	Rédaction de la thèse	Mars 09
	22	Présentation de la thèse	Juin 09

3.6 Les participants à l'étude

La sélection des participants a été déterminée selon les modalités des placements de stage mises en place à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Afin d'atteindre l'objectif qui est de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés, nous avons choisi de nous attarder uniquement à trois des membres de l'équipe de la supervision, soit le superviseur, l'enseignant associé et le stagiaire tout en étant consciente que d'autres acteurs interviennent dans le processus de supervision de stage : direction d'école, pairs stagiaires, autres enseignants (Gervais et Desrosiers, 2001).

Le superviseur est, dans cette étude, la chercheuse qui a un double rôle à jouer dans la recherche. Des mesures ont été prises au moment de la cueillette de données afin de mieux départir les deux rôles. Par exemple, un enregistrement vidéo des séances de

rétroaction a été prévu afin de permettre à la superviseure de faire son travail le plus naturellement possible et à la chercheure de revoir la séquence *a posteriori* afin d'y collecter ses données. En ce qui concerne les stagiaires et leur enseignant associé, ils ont été sélectionnés selon un échantillon qui a été régi par plusieurs facteurs : les ratios de stagiaires par superviseur à l'UQAT, le nombre de milieux scolaires éloignés de l'université en cause parmi les participants potentiels et les budgets octroyés pour l'achat de matériel. En fait, à l'UQAT, une charge d'enseignement complète pour un superviseur de stage III suppose la responsabilité de douze étudiants. À titre de superviseure, la chercheure a donc eu la responsabilité de douze stagiaires. Toutefois, en raison de la situation géographique des écoles et des budgets octroyés pour l'achat de caméras, nous avons estimé que parmi ces douze stagiaires, seulement quatre pouvaient être supervisés en distanciel. Le choix de vivre un stage selon une approche en distanciel a découlé également de certains critères : la distance⁴⁸ séparant l'école de stage de l'établissement d'enseignement, soit l'UQAT, le volontariat de l'école, des étudiants et des enseignants associés à participer à la recherche et les possibilités techniques du milieu scolaire.

La supervision des stagiaires a respecté chacune des quatre étapes retenues dans le modèle proposé à la figure 5 de la section 2.1.4 : l'accueil, l'observation, l'échange-partenaire et la rétroaction. À chacune de ces étapes, des informations ont été recueillies à l'aide de différents instruments de cueillette de données, et ce, en fonction de l'intention poursuivie par l'étape en cours et des objectifs de développement des compétences professionnelles du stagiaire. Le contenu et la forme des interventions ainsi que les échanges avec les stagiaires et les enseignants associés ont donc été variables et déterminés selon les besoins du stagiaire et les intentions de chacune des étapes de supervision.

⁴⁸ Dans le cadre de cette recherche, nous avons accepté de superviser en distanciel tout étudiant qui ne faisait pas son stage dans une école de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, localité où se situe géographiquement l'UQAT.

3.6.1 Portrait des participants à la recherche

Afin d'aider à mettre en contexte les résultats de la présente étude, nous dressons un portrait des différents participants à la recherche. Pour les enseignants associés, nous situons leur expérience en enseignement, en accompagnement de stagiaire et en maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Pour les stagiaires, nous nous attardons à leur parcours de formation, et particulièrement en ce qui à trait à leur compétence à utiliser les TIC. Enfin, nous présentons la superviseure universitaire au chapitre de son expérience en supervision de stage et de l'utilisation des TIC.

3.6.1.1 Enseignant associé 1

Au moment de la réalisation de l'étude, l'enseignant associé 1 (EA1) en est à sa quinzième année d'enseignement au primaire. Il œuvre dans une petite école rurale de l'Abitibi-Témiscamingue, école dénombrant quarante-huit élèves du préscolaire à la deuxième année. Seize élèves sont alors inscrits dans sa classe. Au niveau de l'accompagnement des stagiaires, l'enseignant associé 1 en est à sa première expérience.

En ce qui à trait à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'enseignant associé 1 mentionne qu'il n'a aucune formation de niveau collégial ou universitaire dans ce domaine, mais qu'il s'est inscrit, de façon volontaire, à des cours du soir au moment où les TIC faisaient leur apparition dans les écoles, soit à la fin des années 1990. Ces cours consistaient à apprendre à manipuler les programmes de base : naviguer sur Internet, travailler le traitement de texte et créer des tableaux. De plus, il a suivi quelques formations lors des journées pédagogiques, formations qui étaient offertes par les conseillers pédagogiques de sa commission scolaire. L'enseignant associé 1 évalue sa compétence à utiliser les TIC comme étant moyenne parce qu'il dit être capable de se débrouiller, mais sans plus. Il

dit en faire une utilisation pédagogique modérée avec ses élèves, à raison d'une période d'une heure par neuf jours. Les activités privilégiées sont l'apprentissage du doigté à l'aide d'un programme prévu à cet effet, la navigation sur des sites prédéterminés dans le but de faire de petites recherches (animaux, fêtes populaires) et le travail sur des logiciels éducatifs conçus pour travailler entre autres les mathématiques et la lecture. Il précise que les sites et les logiciels éducatifs sont proposés par sa commission scolaire et sont hébergés sur leur site.

Dans son travail de préparation de classe, il mentionne apprécier effectuer des recherches en lien avec les thématiques abordées et préparer du matériel pour ses élèves (feuille de leçons, tableaux de numération). Au niveau de l'utilisation des TIC à des fins de communication, il dit utiliser le courriel depuis peu, et ce, de façon occasionnelle. Il dit n'avoir, avant la réalisation de la supervision en distanciel, aucune expérience d'utilisation d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne, et ce, tant au niveau personnel que professionnel.

3.6.1.2 Enseignant associé 2

L'enseignant associé 2 (EA2), au moment de l'étude, en est à sa dix-huitième année d'enseignement au primaire. Sa classe regroupe vingt-quatre élèves dans une école rurale de l'Abitibi-Témiscamingue dénombrant quatre-vingt-dix élèves de troisième année à la sixième année. Au cours de la dernière décennie, cinq stagiaires ont été accompagnés par l'enseignant associé 2 dont un en stage II, trois en stage III et un en stage IV.

Au niveau de sa formation à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'enseignant associé 2 mentionne qu'il a suivi quelques cours d'informatique au début des années 2000 qui consistaient à apprendre à utiliser les programmes de traitement de texte et à faire des tableaux. Par la suite, il dit s'être perfectionné par essais-erreurs. Il mentionne adorer apprendre à manipuler de

nouveaux programmes et passe beaucoup de temps devant son ordinateur après l'école et les fins de semaine pour effectuer ses préparations de classe.

Il évalue sa compétence à utiliser les TIC comme étant très bonne en général. Toutefois, il émet une réserve pour certains outils de communication (clavardage et webcaméra) parce qu'il dit moins les connaître. Avec ses élèves, il fait une utilisation fréquente des TIC. Voici des exemples d'activités que l'enseignant associé 2 privilégie pour eux : effectuer des recherches, créer un journal de classe, élaborer des présentations avec le programme Powerpoint, faire des collages en arts plastiques à l'aide d'Internet et de programmes de dessins (Paint ou Print Artist), finaliser un travail écrit, faire des exercices sur Internet en mathématique et en univers social.

Au niveau de l'utilisation des TIC à des fins de communication, il dit utiliser le courriel fréquemment, tant à des fins personnelles que professionnelles. L'expérience d'utilisation d'une webcaméra dans le cadre du projet de supervision en distanciel est sa première.

3.6.1.3 Enseignant associé 3

L'enseignant associé 3 (EA3), au moment de la réalisation du présent projet, en est à sa vingt-quatrième année d'expérience en enseignement. Sa classe compte alors quinze élèves de niveau primaire, dans une école rurale regroupant soixante-trois élèves du préscolaire à la sixième année. En comptant le stage en cours, il a accompagné cinq stagiaires, dont deux stagiaires III au moment où le baccalauréat était de trois ans (avant 1994), deux stagiaires III inscrits au baccalauréat de quatre ans et un stagiaire IV.

L'enseignant associé 3 a en main un certificat en informatique qu'il a acquis par le biais d'une formation offerte à la télé-université au début des années 1990. De plus, il a assisté à un grand nombre de journées de perfectionnement étant donné son statut

de responsable TIC dans son école. Son rôle consiste à être répondant auprès de ses collègues, à diffuser l'information reçue et à leur offrir du support après les cours et lors de ses périodes libres. Il qualifie sa maîtrise des TIC comme étant très bonne, mais précise que ce jugement est valide dans un contexte d'utilisation auprès d'une clientèle de niveau primaire.

La classe de l'enseignant associé 3 est adjacente au laboratoire informatique de son école et il dit en faire une utilisation fréquente avec ses élèves. La recherche, le traitement de texte et la publication sont des fonctions exploitées régulièrement. Avec ses élèves, il participe aussi à des projets régionaux visant la promotion de l'utilisation pédagogique des TIC. De plus, il dit être coresponsable de la réalisation et de l'entretien du site web de l'école. En ce qui concerne l'utilisation des TIC au niveau professionnel, il dit les exploiter pour sa préparation de classe (recherche, élaboration de matériel), pour remplir ses bulletins et pour échanger de l'information avec ses collègues via le portail de la commission scolaire. Toutefois, il dit n'avoir vécu, avant le projet, aucune expérience d'utilisation d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne, et ce, tant au niveau personnel que professionnel.

3.6.1.4 Enseignant associé 4

L'enseignant associé 4 (EA4) compte dix-huit années d'expérience en enseignement au primaire. Sa classe, au moment de la collecte de données, compte 15 élèves. Il œuvre dans une école rurale de l'Abitibi-Témiscamingue qui dénombre 53 élèves de la maternelle à la sixième année. Depuis le début de sa carrière, l'enseignant associé 4 a accompagné quatre stagiaires, dont deux étaient en stage 1, un était en stage 2 et un dernier en stage 3.

L'enseignant associé 4 dit avoir assisté à un grand nombre de journées de perfectionnement sur l'utilisation pédagogique des TIC étant donné son statut d'agent

multiplicateur dans son école. Son rôle consiste à assister aux formations et à retransmettre l'information à ses pairs lors des journées pédagogiques. Il agit également à titre de répondant informatique dans son école.

La pédagogie par projet étant privilégiée par l'enseignant associé 4, il dit faire appel régulièrement aux TIC pour la réalisation de ceux-ci. Le traitement de texte, les tableurs, la webcaméra pour filmer de petites vidéo, la robotique et la recherche sont quelques exemples d'utilisation des TIC dans sa classe. Aux fins de préparation de son enseignement, l'enseignant associé 4 dit créer beaucoup de documents pour ses élèves, élaborer des présentations à l'aide du logiciel Powerpoint et utiliser le logiciel Excel pour compiler ses notes dans le but d'effectuer ses bulletins. Bref, il qualifie sa maîtrise des technologies de l'information et de la communication comme étant très bonne. Pour lui, elle serait excellente s'il pouvait faire de la programmation et s'il pouvait intervenir plus efficacement au niveau technique. Il précise qu'une grande protection des postes informatiques, gérée par la commission scolaire, limite l'accès au téléchargement et à toute installation de nouveaux programmes, ce qui restreint par le fait même la réalisation de certains projets : "Ici, tout est barré".

Pour ce qui est des fonctions de communication des TIC, l'enseignant associé 4 dit utiliser fréquemment le courriel tant au niveau personnel que professionnel. Il y a plusieurs années, il dit avoir fait, à quelques reprises, un usage personnel de la webcaméra et de la messagerie Yahoo. Donc, le projet de supervision en distanciel est sa deuxième expérience d'utilisation de cet outil de communication.

3.6.1.5 Stagiaire 1

Le stagiaire 1 (S1), au moment de la collecte de données, est inscrit en 3^e année au baccalauréat en enseignement primaire et à l'éducation préscolaire de l'UQAT. Au trimestre 3 de sa formation, il a suivi le cours obligatoire d'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (EDU2017). Il dit n'avoir

jamais reçu aucune autre formation touchant les technologies, sauf les manipulations effectuées au primaire et au secondaire.

Un peu inquiet face à l'utilisation des TIC, le stagiaire 1 dit ne pas les mettre à profit à outrance. Il juge sa maîtrise des TIC comme étant moyenne en précisant qu'il les utilise rarement avec les élèves, d'une part par manque de confiance et d'autre part, en raison de la désuétude de l'équipement dans son milieu de stage. Il dit utiliser les logiciels de base tels que Word et Powerpoint pour effectuer ses préparations de classe et Internet pour faire des recherches.

Pour ce qui est de la fonction de communication des TIC, il mentionne que son utilisation se limite au courriel à des fins personnelles. Il dit avoir utilisé le forum de discussion dans le cadre de certains cours, mais jamais dans un cadre plus personnel. En ce qui a trait à l'utilisation d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne, le stagiaire 1 précise que c'est par le présent projet qu'il fait la connaissance de ce mode de communication.

3.6.1.6 Stagiaire 2

Le stagiaire 2 (S2) est également inscrit en 3^e année au baccalauréat en enseignement primaire et à l'éducation préscolaire de l'UQAT. Au trimestre 3 de sa formation, il a suivi le cours obligatoire d'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (EDU2017). Il dit n'avoir jamais reçu aucune autre formation touchant les technologies, sauf les manipulations effectuées au primaire et au secondaire.

Le stagiaire 2 dit être très à l'aise avec les TIC et dit apprécier en découvrir toujours plus à ce niveau. Il utilise le courriel de façon régulière, le clavardage et même parfois la webcaméra au niveau personnel. En ce qui a trait à l'utilisation qu'il fait des TIC au niveau professionnel, le stagiaire 2 dit les mettre à profit régulièrement dans

ses planifications lors de ses stages. Il aime créer son propre matériel et élaborer des présentations pour ses élèves. Le stagiaire 2 évalue sa compétence à utiliser les TIC comme étant très bonne car il dit bien maîtriser les programmes avec lesquels il travaille et dit savoir comment aller chercher de l'aide en cas de besoin.

3.6.1.7 Stagiaire 3

Le stagiaire 3 (S3), inscrit également en 3^e année au baccalauréat en enseignement primaire et à l'éducation préscolaire de l'UQAT, a suivi, au trimestre 3 de sa formation, le cours obligatoire d'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (EDU2017). Il dit n'avoir jamais reçu aucune autre formation touchant les technologies, sauf les manipulations effectuées au primaire et au secondaire.

Considérant les TIC comme un élément motivateur pour ses élèves, le stagiaire 3 dit les utiliser fréquemment à cette fin dans son enseignement. Entre autres, il mentionne qu'il prépare régulièrement des éléments visuels qu'il présente à l'aide d'un canon projecteur. Il utilise aussi les TIC pour faire réaliser des recherches à ses élèves ou pour leur faire finaliser des tâches d'écriture à l'aide du traitement de texte, ce qu'il dit être généralement très apprécié.

Au niveau de ses préparations de classe, il dit mettre les TIC en avant-plan. Par exemple, à l'aide de celles-ci, il prépare du matériel pour les élèves, effectue ses recherches et crée des grilles de planification.

Le stagiaire 3 qualifie sa maîtrise des TIC comme étant bonne car il dit utiliser facilement et fréquemment des logiciels de base tel que Word, Powerpoint et Paint. Il les inclut régulièrement dans sa pratique enseignante. Pour ce qui est de la fonction de communication des TIC, il mentionne qu'elle se limite à l'utilisation du courriel à des fins professionnelles et personnelles. Le clavardage et le forum, bien que connus, ne

font pas partie de sa pratique. En ce qui à trait à l'utilisation d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne, le stagiaire 3 précise que le projet lui permet de prendre contact avec ce mode de communication pour la première fois.

3.6.1.8 Stagiaire 4

Le stagiaire 4 (S4) est aussi inscrit en 3^e année au baccalauréat en enseignement primaire et à l'éducation préscolaire de l'UQAT. Comme ses collègues, au trimestre 3 de sa formation, il a suivi le cours obligatoire d'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (EDU2017). Il dit n'avoir jamais reçu aucune autre formation touchant les technologies, sauf les manipulations effectuées au primaire et au secondaire.

Le stagiaire 4 apprécie travailler avec les TIC et dit les utiliser fréquemment dans son enseignement et dans ses planifications. Il apprécie particulièrement construire du matériel motivateur pour ses élèves. La recherche, le traitement de texte et les programmes de présentation (powerpoint) sont des fonctions TIC régulièrement utilisées par le stagiaire 4. Il mentionne que la plupart des projets qu'il planifie pour sa classe compte un volet TIC. En plus, il élabore souvent des grilles afin de consigner ses observations en vue de l'évaluation de ses élèves.

Le stagiaire 4 qualifie sa maîtrise des TIC comme étant très bonne car il dit avoir de la facilité à utiliser la plupart des logiciels mis à sa disposition à l'école. Pour ce qui est de la fonction de communication des TIC, il mentionne qu'il utilise régulièrement le courriel à des fins professionnelles et personnelles. Il dit utiliser rarement le clavardage. Pour ce qui est du forum Internet, il dit avoir vécu quelques expériences dans le cadre de certains cours universitaires, mais sans plus. En ce qui à trait à l'utilisation d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne, le stagiaire 4 mentionne en être à sa première expérience.

3.6.1.9 Superviseure universitaire

La superviseure universitaire (SU) est à l'emploi de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue depuis l'an 2000, tout d'abord comme chargée de cours, de 2004 à 2006 comme professeure invitée et depuis 2006 comme professeure régulière. Auparavant, elle était enseignante au préscolaire et au primaire et a agi en tant qu'enseignante associée pour trois stagiaires de stage III et pour un stagiaire effectuant son stage IV. Depuis 2003, elle intervient en tant que superviseure universitaire. À deux reprises, elle a accompagné des stagiaires de quatrième année, mais le stage pour lequel elle œuvre principalement est le troisième.

En plus d'intervenir à l'université en formation pratique, la superviseure est responsable des cours visant l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication au primaire, au préscolaire et dans l'enseignement du français au secondaire. Elle maîtrise très bien les TIC, ce qui est certes un atout dans le pilotage de ce projet de recherche. La superviseure connaît et utilise régulièrement à des fins personnelles et professionnelles les outils technologiques de communication, notamment ceux servant à la conversation en ligne.

Dans cette étude, la superviseure joue également le rôle de chercheure en plus d'être intervenue dans le passé en tant que professeure auprès des quatre participants-stagiaires. Cette triple identité (superviseure, chercheure, professeure) exige la mise en place de mesures particulières afin de d'isoler chacun des rôles, de faire en sorte qu'ils seront joués indépendamment les uns des autres et d'identifier les effets que pourrait avoir un rôle sur un autre. Par exemple, le fait que la superviseure ait agi en tant que professeure auprès des stagiaires ne pose à notre avis aucun préjudice aux participants et n'influence d'aucune façon les résultats de l'étude autrement que par le fait qu'il faille être conscient qu'une relation a déjà été établie entre eux dans le cadre d'un cours d'intégration pédagogique des TIC. Par ailleurs, il en va autrement de la conjugaison des rôles chercheure/superviseure. En fait, des mesures méthodologiques

doivent être prises de manière à répondre aux préoccupations éthiques que suscitent cette double identité. Ces mesures sont explicitées en détail à la section 3.9.

Comme le démontrent les précédents portraits ainsi que la synthèse présentée au tableau 13, l'expérience des participants à la supervision de stage d'une part et à l'utilisation des TIC d'autre part est variée, ce qui peut certes avoir un impact sur l'aisance qu'ils peuvent manifester lors des différentes phases de la supervision et sur les perceptions qu'ils véhiculent lors de la collecte de données. Une prudence est donc de mise lors de l'analyse et l'interprétation des données.

Tableau 13 Tableau synthèse du portrait TIC des participants à l'étude

	Expérience en enseignement	Nombre de stagiaires	Formation à l'utilisation des TIC	Exemples d'utilisation des TIC	Utilisation de webcaméra
EA1	15 ans	0	Cours du soir (base) Journées PE	Préparation de classe, création de matériel, courriel (modérément)	Aucune
EA2	18 ans	5	Développement personnel	Préparation de classe, création de matériel, projets, courriel, recherches, clavardage (un peu)...	Aucune
EA3	25 ans	5	Certificat TIC 1990 (Téluq) Responsable TIC dans son école	Préparation de classe, création de matériel, portail Internet, courriel, recherches, création d'un site Internet ...	Aucune
EA4	18 ans	4	Perfectionnement- journées pédagogiques, Responsable TIC dans son école	Préparation de classe, création de matériel, projets, robotique, recherches, journaux de classe, ...	Une fois (au niveau personnel)
S1			Cours d'utilisation pédagogique de TIC-UQAT	Préparation de classe, recherche, création de matériel, courriel	Aucune
S2			Cours d'utilisation pédagogique de TIC-UQAT	Préparation de classe, recherche, courriel, clavardage, ...	Quelques fois au niveau personnel
S3			Cours d'utilisation pédagogique de TIC-UQAT	Utilisation des logiciels de base, inclus les TIC facilement dans sa pratique, courriel, ...	Aucune
S4			Cours d'utilisation pédagogique de TIC-UQAT	Recherche, traitement de texte, les programmes de présentation (powerpoint), création de matériel, courriel, élaboration de grilles d'évaluation, ...	Aucune
SU	15 ans		Professeure en intégration pédagogique des TIC	Les TIC font partie de sa pratique quotidienne	À de nombreuses reprises

3.7 Les instruments de collecte de données

Pour Deslauriers et Kérisit (1997), l'objet par excellence de la recherche qualitative est l'action interprétée à la fois par le chercheur et par les sujets de la recherche, d'où l'importance du langage et des conceptualisations qui doivent rendre compte tant de l'objet vécu que de l'objet analysé. Afin d'opérationnaliser le choix méthodologique proposé « de faire ressortir différentes facettes du problème étudié pour corroborer certaines données reçues » (Savoie-Zajc, 2004, p.133), les modes d'investigation privilégiés ont été variés et adaptés au modèle de supervision en distanciel proposé. Parmi les nombreuses méthodes de cueillette envisageables en recherche qualitative (Denzin et Lincoln, 2000), nous avons choisi de recueillir nos données à l'aide de quatre types d'instruments : des grilles d'observation, des enregistrements vidéo, les journaux de bord de la superviseure, de l'enseignant associé et du stagiaire et des entrevues menées auprès des stagiaires et des enseignants associés. Tout d'abord, durant les supervisions effectuées en distanciel, des grilles d'observation ont été remplies et des informations sur le processus de supervision ont été compilées. Ensuite, les enregistrements vidéo de chacune des étapes des supervisions ont été visionnés et les journaux de bord des stagiaires, des enseignants associés et de la superviseure ont été consultés. Enfin, des entrevues ont été réalisées afin de confirmer, raffiner ou infirmer les observations obtenues par les grilles d'observation, les journaux de bord et les enregistrements vidéo.

3.7.1 L'observation

Dépelteau (2000) décrit l'observation comme une méthode directe qui amène le chercheur à observer les phénomènes, et non les perceptions qui en découlent, et ce, dans le milieu naturel des observés. Selon Savoie-Zajc (2004), l'observation peut se faire de façon passive ou participative. Dans le premier cas, le chercheur n'est pas impliqué dans la réalité observée. Dans le cas qui nous intéresse, lors de l'étape de l'observation des différentes supervisions de stage, la chercheure joue en même

temps son rôle de superviseure et est ainsi immergée dans la multitude d'informations qui se présentent à elle. Nous parlons ici d'une observation participante. Selon Deslauriers (1991), l'observation participante requiert entre autres que le chercheur soit présent sur les lieux de l'étude, ce qui est tout à fait notre cas étant donné que nous avons un rôle actif dans le processus de la supervision que nous souhaitons documenter.

Cette méthode d'observation revêt également divers avantages sur la mobilisation de toutes les habiletés du chercheur (Ouellet, 1994). Toutefois, il y a un danger en ce qui a trait à l'interprétation personnelle possible des données qui peuvent ainsi être biaisées. Le chercheur doit éviter de prendre parti. (Deslauriers, 1991; Ouellet, 1994). Une grande capacité d'attention est alors nécessaire, mais également une aptitude à retenir ce qui mérite d'être conservé tant pour la recherche que pour l'accompagnement du stagiaire. La grille d'observation (figure 13) présentée globalement en annexe 3 devient un moyen de standardiser les informations à recueillir et ainsi fournir un cadre au regard de la supervision et de la recherche. La grille d'observation a été conçue par la chercheure de manière à permettre à celle-ci de recueillir des informations générales concernant le déroulement de l'activité observée (heure, jour de la semaine, durée, participants), des informations concernant les types d'interactions privilégiés entre les partenaires (interactions en lien avec l'accueil, la validation des documents remis, la résolution d'un problème...), des informations concernant les éléments observés relativement au développement des compétences professionnelles et finalement, des commentaires ayant trait au processus de cueillette d'information et à la qualité de la communication entre les partenaires.

Grille d'observation

Informations relatives aux modalités de déroulement de la supervision:

Stagiaire : # _____	Présence d'autres intervenants :
Heure : _____	<input type="checkbox"/> Enseignant associé
Jour de la semaine : _____	<input type="checkbox"/> Direction d'école
Durée : _____	<input type="checkbox"/> Autre

Permet de recueillir des informations concernant les types d'interactions privilégiés entre les partenaires.

Informations relatives à chacune des phases de la supervision :

Phase 1 : L'accueil	
Section A Informations recueillies lors de la supervision	
<input type="checkbox"/> Accueil de la superviseure, mot de bienvenue	<input type="checkbox"/> Résolution de problème personnel lié à la situation à venir
<input type="checkbox"/> Validation de la planification remise par le stagiaire	<input type="checkbox"/> Autre : _____
Section B Commentaires sur le déroulement e la supervision et sur la qualité de la communication	
+	-

Permet de recueillir des commentaires ayant trait au processus de cueillette d'information et à la qualité de la communication entre les partenaires.

Phase 2 : L'observation	
Section A Informations recueillies lors de la supervision	
Au cours de la phase « d'observation », nous avons pu recueillir de l'information relative aux compétences suivantes liées à l'acte d'enseigner en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :	
<input type="checkbox"/> compétence 3 : comportements observés : ex. : 3.1; 2.3:	_____
<input type="checkbox"/> compétence 4 : comportements observés :	_____
<input type="checkbox"/> compétence 5 : comportements observés :	_____
<input type="checkbox"/> compétence 6 : comportements observés :	_____

Permet de recueillir des informations concernant les éléments observés relativement au développement des compétences professionnelles

Figure 13 Utilité de la grille d'observation pour la cueillette de données

En fait, la grille a permis de recueillir les informations convoitées par la recherche, nous aidant ainsi à répondre en partie à nos objectifs qui sont 1- d'identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des technologies de l'information et de la communication; 2- d'identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage et 3- de comprendre l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des

stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle.

Un des principaux avantages d'une grille d'observation est possiblement de centrer le regard du chercheur et d'éviter que celui-ci se sente submergé par trop d'éléments à observer (Deslauriers, 1991). Par contre, un de ses désavantages est justement de restreindre le regard et ainsi perdre une partie des informations qui pourraient être révélatrices pour la recherche. De plus, le fait que l'observation privilégiée soit « participante », il importe d'imaginer d'autres procédés de cueillette de données que la simple observation (Deslauriers, 1991). C'est pourquoi nous avons jumelé d'autres instruments de cueillette de données (enregistrements vidéo, journal de bord et entrevue) à la grille d'observation proposée (annexe 3).

3.7.2 Les enregistrements vidéo

Selon Baribeau (1996), dans sa recherche sur la rétroaction vidéo et la construction des données, l'utilisation de la vidéo, qui consiste à effectuer un enregistrement magnétoscopique de l'objet d'étude, est une technique de collecte de données tout à fait pertinente « non seulement pour rappeler les pensées interactives mais aussi pour construire des réflexions sur l'action » (p.580). Lefebvre et Poncet-Montange (1996) ont également étudié la bande vidéo comme outil de recherche et conviennent qu'il s'agit d'une méthode qui permet entre autres de revenir sur ce qui a été fait sans les problèmes liés au filtre de la mémoire humaine. Selon Tochon (1996), l'enseignement est le domaine dans lequel la méthodologie de la vidéo est le plus utilisée. Permettant d'enregistrer images et son et de restituer le tout sur un écran, la vidéo se caractérise par sa fonction *mémoire* qui permet une rediffusion intégrale de la réalité et par son effet *miroir* qui donne une nouvelle lecture de cette réalité (Cou et Demeure, 1996). À l'aide de la vidéo, l'enregistré peut se revoir et s'analyser alors que l'observateur, n'ayant pas autant de notes à prendre, peut se concentrer sur les actions et le discours.

L'enregistrement vidéo est aussi un outil à privilégier pour favoriser la verbalisation en formation pratique.

Pouvoir parler, expliquer, analyser ses actes est une chose importante pour tout être humain. Le progrès personnel passe par la médiation de la parole. La verbalisation sur sa propre prestation est une étape capitale de la prise de conscience de ce que l'on a vécu pendant l'exercice. Savoir déceler ce qu'on pense avoir bien réalisé, ce qu'on a moins bien fait et pourquoi, savoir dire ce qu'on aurait pu faire pour que la prestation soit de meilleure qualité sont autant d'actes de paroles qui favorisent la progression personnelle. (Cou et Demeure, 1996, p.23)

L'enregistrement vidéo requiert un souci particulier des règles d'éthique⁴⁹ lorsque des êtres humains sont impliqués. L'enregistrement vidéo est une approche appréciée en formation des maîtres dans la mesure où il permet aux stagiaires et aux formateurs d'observer les pratiques, d'en faire une analyse réflexive individuelle en effectuant des liens entre la théorie et la pratique et d'en partager le contenu avec les pairs (Tochon, 2002). En fait, l'enregistrement vidéo permet aux stagiaires l'écoute, l'observation et surtout, la conceptualisation de leur expérience. L'enregistrement vidéo ou la vidéocommunication est donc un outil incontournable dans cette recherche étant donné que la chercheuse joue en même temps le rôle de superviseure et que plusieurs éléments risquent de lui échapper dans un rôle comme dans l'autre si elle mène les deux de front. En fait, l'enregistrement vidéo aura pour fonction non seulement de permettre à la chercheuse de revoir les données enregistrées et de compléter celles déjà recueillies à l'aide des grilles d'observation, mais également à la superviseure de jouer pleinement son rôle en lui permettant de porter son regard sur l'accompagnement du stagiaire et non sur les données de la recherche.

Lors des quatre étapes de la supervision, soit l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction, le recours à l'enregistrement vidéo a été privilégié, tantôt

⁴⁹ Ces règles d'éthique seront décrites ultérieurement, en section 3.7

à l'aide d'une caméra sur trépied dans le local de supervision, tantôt à l'aide de la caméra fixée dans la classe de stage. En fait, nous avons filmé la phase d'observation à l'aide de la caméra déjà installée dans la classe alors que les stagiaires étaient en action devant les élèves et que la supervision se déroulait en distanciel. Nous avons également filmé les phases de l'accueil, d'échanges-partenaires et de rétroaction à l'aide d'une caméra sur trépied dans le bureau de la superviseure afin de capter les discussions ayant lieu à l'aide de la webcam. Toutes ces étapes ont été filmées afin de consigner les entretiens en distanciel entre l'enseignant associé et le superviseur et entre le stagiaire et la superviseure. Selon Baribeau (1996), la vidéo est un des rares outils qui permette une mémorisation de la trame des événements et qui favorise la construction de nouveaux savoirs. De plus, elle donne de l'information concernant le contexte spatial (Tochon, 1996), fournissant des renseignements qui auraient pu être négligés lors de l'observation d'origine et permettant ainsi de valider, de compléter ou d'infirmer les informations recueillies par la chercheuse à l'aide de la grille d'observation. Par ailleurs, le fait d'être filmés peut rendre les stagiaires plus nerveux et moins naturels, surtout au début. Une attention particulière a été portée sur le niveau de stress qui, nous le verrons au chapitre 4, s'est dissipé rapidement. La fréquence des observations a également eu un impact positif sur la nervosité présente au moment des premières observations. De plus, le fait de discuter avec l'enseignant associé a contribué à dresser un portrait assez fidèle de la réalité : le stagiaire a-t-il été à l'image de ce qu'il est normalement? Semblait-il se censurer? Semblait-il plus nerveux qu'à l'habitude? Voici des questions qui ont alimenté les échanges et qui ont été consignées dans certains journaux de bord.

3.7.3 Les journaux de bord

Le journal de bord est « un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p.147). « Il permet de mettre en mots, dans le cadre du processus d'écriture, l'expérience du

chercheur-acteur. [...] Il sert d'instrument de validation » (Dolbec et Clément, 2004, p.202). Le journal de bord permet également au chercheur d'analyser ses réactions personnelles, ses émotions et ses intuitions et leurs effets sur l'environnement et sur les participants (Baribeau, 2005; Laperrière, 1997). On y retrouve principalement des notes descriptives qui décrivent des faits, des événements, ainsi que des notes théoriques comprenant des interprétations, des déductions, des opinions (Baribeau, 2005).

Dans le cadre de la recherche, le journal de bord a été rempli par tous les participants, soit la superviseure-chercheure, les enseignants associés et les stagiaires. Ainsi, à chacune des supervisions, la superviseure, l'enseignant associé et le stagiaire ont intégré dans leur journal de bord respectif leurs réflexions personnelles concernant le déroulement des supervisions de stage, les éléments contextuels qui ont permis de comprendre ou d'expliquer certaines observations. En fait, ils ont pu y inscrire des éléments circonstanciels qui n'apparaissent nulle part ailleurs dans les autres outils de cueillette de données. Par exemple, une information telle que « J'étais nerveux à l'idée de devoir faire l'accueil par la webcam. (S2-E⁵⁰) » a pu être prise en compte dans l'analyse de la communication au moment de la phase d'accueil de ce stagiaire. Des commentaires concernant la communication via les TIC ont également été demandés par tous les participants.

En nous basant sur le modèle proposé par Dolbec et Clément (2004), un modèle de journal de bord a été élaboré par la chercheure et présenté aux participants (annexe 4). Voici les éléments qui ont été proposés et qui ont guidé les enseignants associés, stagiaire et superviseur dans leur rédaction : 1- la date et l'heure de l'entrée; 2- une description très brève de l'activité présentée aux élèves lors de la supervision; 3- une description de la phase de supervision en cause dans le commentaire : accueil, observation, échanges-partenaires ou rétroaction. Comment s'est-elle déroulée? Avec

⁵⁰ S2-E : Stagiaire 2-Entrevue. Ce code fait partie de ceux qui seront utilisés et expliqués lors du chapitre portant sur la présentation des résultats.

qui? Le sujet en cause était...; 4- une analyse concernant le déroulement de la phase, des commentaires liés au contexte ou à la qualité de la communication ou des questions soulevées au cours de la phase de la supervision dont il est question. Selon Janesick (1998), dans un journal de bord, il importe d'effectuer des entrées régulièrement. Pour ce, nous avons prévu un espace à cocher afin que chaque participant puisse indiquer la phase qui est concernée par le commentaire et ainsi, pour chacune des phases, chaque auteur a pu émettre une réflexion, une opinion ou la description d'un fait particulier se rapportant avec la supervision en distanciel.

Journal de bord	
1- Informations relatives aux modalités de déroulement de la supervision:	
Stagiaire : # _____ Heure : _____ Jour de la semaine : _____ Durée : _____	Présence d'autres intervenants : <input type="checkbox"/> Enseignant associé <input type="checkbox"/> Direction d'école <input type="checkbox"/> Autre
2- Description très brève de l'activité proposée aux élèves lors de la supervision;	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> + - </div> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> </div>	
3- Identification et description de la phase de supervision en cause dans ce commentaire :	
<input type="checkbox"/> accueil, <input type="checkbox"/> observation, <input type="checkbox"/> échanges-partenaires ou <input type="checkbox"/> rétroaction. Comment s'est déroulée cette phase? Le sujet en cause était...;	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> </div>	
4- Analyse concernant le déroulement de la phase, commentaires liés au contexte ou à la qualité de la communication, questions soulevées au cours de la phase de la supervision concernée, ...	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> </div>	

Figure 14 Journal de bord qui sera rempli par l'enseignant associé, le stagiaire et la superviseure

Ces journaux de bord ont été consultés dans l'optique de compléter d'une part les informations qui n'ont pas été récoltées par la grille d'observation, mais également dans le but de confirmer ou d'infirmer les observations de la chercheuse. Toutefois, il est à noter que ces journaux de bord ont été utilisés avec prudence étant donné leur caractère personnel et subjectif.

3.7.4 Les entrevues

Selon Paillé (1991), l'entrevue est un art. Elle doit être soigneusement préparée sans pour autant être trop restrictive. « L'entrevue vise à dégager l'expérience d'un individu concernant un plan de la réalité, et elle est à la recherche d'un témoignage complet » (Paillé, 1991, p.3). Pour Savoie-Zajc (2004), l'entrevue est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p.133). L'entrevue fournit un cadre dans lequel les répondants peuvent s'exprimer en utilisant leurs propres termes (Deslauriers, 1991) tout en tentant d'identifier ou de comprendre leur vision de l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2004). Avant de procéder à l'entrevue proprement dite, Paillé (1991) suggère d'élaborer un guide d'entrevue qui consiste à prendre en considération l'entrevue, l'interviewé et la recherche :

Il importe de (1) préparer une entrevue que l'on veut le plus possible naturelle et aisée, (2) respecter l'interviewé, tant au niveau éthique que psychologique et (3) s'assurer que l'on recueillera des données significatives, « exhaustives » et valides (Paillé, 1991, p.6).

De ce fait, en guise de guide d'entrevue, nous avons élaboré différentes catégories de questions qui tiennent compte individuellement ou collectivement de chacun de nos

objectifs de recherche et qui ont permis d'effectuer des entrevues semi-dirigées, soit des entrevues qui respectent une certaine constance d'une entrevue à l'autre grâce au guide préparé à la lumière du cadre de référence, mais qui permettent aussi une latitude dans la dynamique et dans les détails (Savoie-Zajc, 2004).

Tableau 14 Guide d'entrevue

Guide d'entrevue	
<p>A. Questions sur les réactions en lien avec la supervision en distanciel</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Réactions des élèves face à la caméra (impacts +/-) 2. Réactions de la stagiaire face à la caméra (impacts +/-) 3. Réactions de l'enseignant associé face à la caméra (impacts +/-) <p>B. Questions sur les réactions face aux aspects techniques de la supervision</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problèmes 2. Facilités 3. autres <p>C. Questions sur les réactions face à la communication via la webcam et la qualité des échanges</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qualité audio 2. Qualité vidéo 3. Fréquence des échanges 4. Liberté d'expression, 5. Inconfort 6. Autres <p>D. Questions sur les réactions face au partenariat entre l'université et le milieu entretenu à distance</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aisance 2. Difficultés 3. Possibilité de discuter, d'intervenir via la webcam 4. Fréquence des rencontres 5. Planification des rencontres 6. Autres 	<p>E. Questions sur les possibilités d'échange et de concertation concernant le développement des compétences des stagiaires</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fluidité des échanges 2. Capacité d'illustrer, de partager les observations 3. Autres <p>F. Commentaires concernant le protocole de supervision en distanciel (1^{re} et dernière visite en présentiel, les visites intermédiaires en distanciel)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formule proposée 2. Préparation 3. Suggestions <p>G. Questions visant à cerner le portrait du participant</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formation à l'utilisation des TIC <ol style="list-style-type: none"> a. Cours universitaire et/ou collégial b. Perfectionnement (colloque) 2. Évaluation de la compétence à utiliser les TIC <ol style="list-style-type: none"> a. Description de l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques 3. Utilisation d'une webcam et d'un programme de conversation en ligne <ol style="list-style-type: none"> a. Au niveau personnel b. Au niveau professionnel

Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995), l'entrevue est caractérisée par « un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part » (p.194). Toutefois, le chercheur ne doit pas perdre de vue ses objectifs de recherche. Pendant l'entrevue, le chercheur doit demeurer en éveil afin d'intercepter un énoncé sur lequel il pourra demander des précisions et sous-questionner le participant (Paillé, 1991; Quivy et Campenhoudt, 1995). Ces catégories de questions ne seront ainsi que des guides afin de laisser parler ouvertement les participants tout en les recentrant vers les objectifs de la recherche. Le tableau suivant présente les liens à effectuer entre les objectifs de la présente recherche et chacune des catégories du guide d'entrevue.

Tableau 15 Correspondance entre les objectifs de la recherche et les catégories de questions d'entrevue

Objectifs	Catégories de questions
1. Identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC. 2. Identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage.	Questions A-B-C-D
3. Comprendre l'efficacité d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle.	Questions E-F

Le filtre de cueillette de données mis en place (observation à la source, enregistrements vidéo rapportant une seconde image de la source, journaux de bord apportant une vision personnelle de la réalité et entrevues semi-dirigées) a permis de trianguler de façon élargie (Van der Maren, 2006) les informations et d'assurer une validité de ces dernières. Le tableau suivant présente une synthèse des différents

outils mis en place afin de répondre aux questions de recherche et par le fait même aux objectifs de la recherche.

Tableau 16 Synthèse des outils de cueillette de données et fonctions de chacun

Nom de l'outil	Moment d'utilisation de l'outil	Fonction de l'outil (objectifs ou questions de recherche)
Grille d'observation	<p>À chaque étape de la supervision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueil • Observation • Échanges-partenaire • Rétroaction 	<p>Cet outil permet à la superviseure de consigner les nombreuses informations observées. L'analyse de ces données a permis d'évaluer la contribution du modèle de supervision dans l'encadrement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation devant les élèves. Il a mis en évidence la possibilité du superviseur à recueillir de l'information sur le plan du développement des compétences professionnelles du stagiaire à l'aide des TIC. Enfin, il a permis à la chercheure de recueillir de l'information en ce qui concerne la qualité de la communication entre les différents partenaires.</p>
Enregistrement vidéo	<p>À chaque étape de la supervision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueil • Observation • Échanges-partenaire • Rétroaction 	<p>L'enregistrement vidéo de chaque supervision a permis à la chercheure, lors du visionnage, de mettre en évidence les éléments de la supervision qui lui avaient échappé lors de l'observation en temps réel compte tenu de son double rôle, soit celui de chercheure-superviseure. Il lui a permis de se concentrer sur un rôle à la fois, répondant ainsi à une préoccupation éthique.</p>
Journaux de bord	<p>À la fin de chaque supervision en distanciel</p>	<p>Cet outil, rempli à la fois par l'enseignant associé, le stagiaire et la superviseure, a permis à la chercheure d'enrichir les observations effectuées par la grille d'observation et par les enregistrements vidéo. Il a permis de rendre compte des avantages et des limites de mettre à profit les TIC dans le processus de supervision de stage.</p>
Entrevues	<p>À la fin du processus de supervision, soit après deux supervisions en distanciel par stagiaire</p>	<p>Le verbatim de chaque entrevue réalisée auprès des enseignants associés et auprès des stagiaires a permis à la chercheure de trianguler les observations recueillies précédemment. À l'aide de toutes ces données réunies, la chercheure a pu répondre aux objectifs de la recherche : identifier les avantages et les limites du modèle et en comprendre l'efficience sur l'accompagnement au développement des compétences professionnelles.</p>

La figure 15 illustre la schématisation de la cueillette de données pour un stagiaire. On y voit les quatre étapes de la supervision et les instruments de collecte utilisés pour chacune d'elle, et ce, pour les deux supervisions. Le même déploiement a été effectué pour les quatre stagiaires. En fait, lors de la cueillette de données, la superviseure a effectué deux supervisions pour chacun des quatre stagiaires participant à l'étude, soit huit supervisions en distanciel. Ces supervisions respectent les quatre étapes du processus de supervision présentées à la figure 5 de la section 2.1. À chaque étape, des données recueillies à l'aide des instruments préparés à cet effet ont permis à la chercheure de répondre à une ou plusieurs des questions de recherche. Une grille d'observation a permis de préciser si des informations concernant les compétences professionnelles ciblées ont pu être identifiées par la superviseure au cours des interactions ou par observation lors de la prestation du stagiaire. Sur cette même grille, des commentaires liés à la communication ont été recueillis. Les journaux de bord ont permis de contextualiser certaines données. Enfin, des entrevues ont été réalisées auprès des enseignants associés et des stagiaires afin de valider, de raffiner ou d'invalider les données recueillies dans un premier temps. Ces entrevues ont été réalisées à la toute fin du processus de supervision.

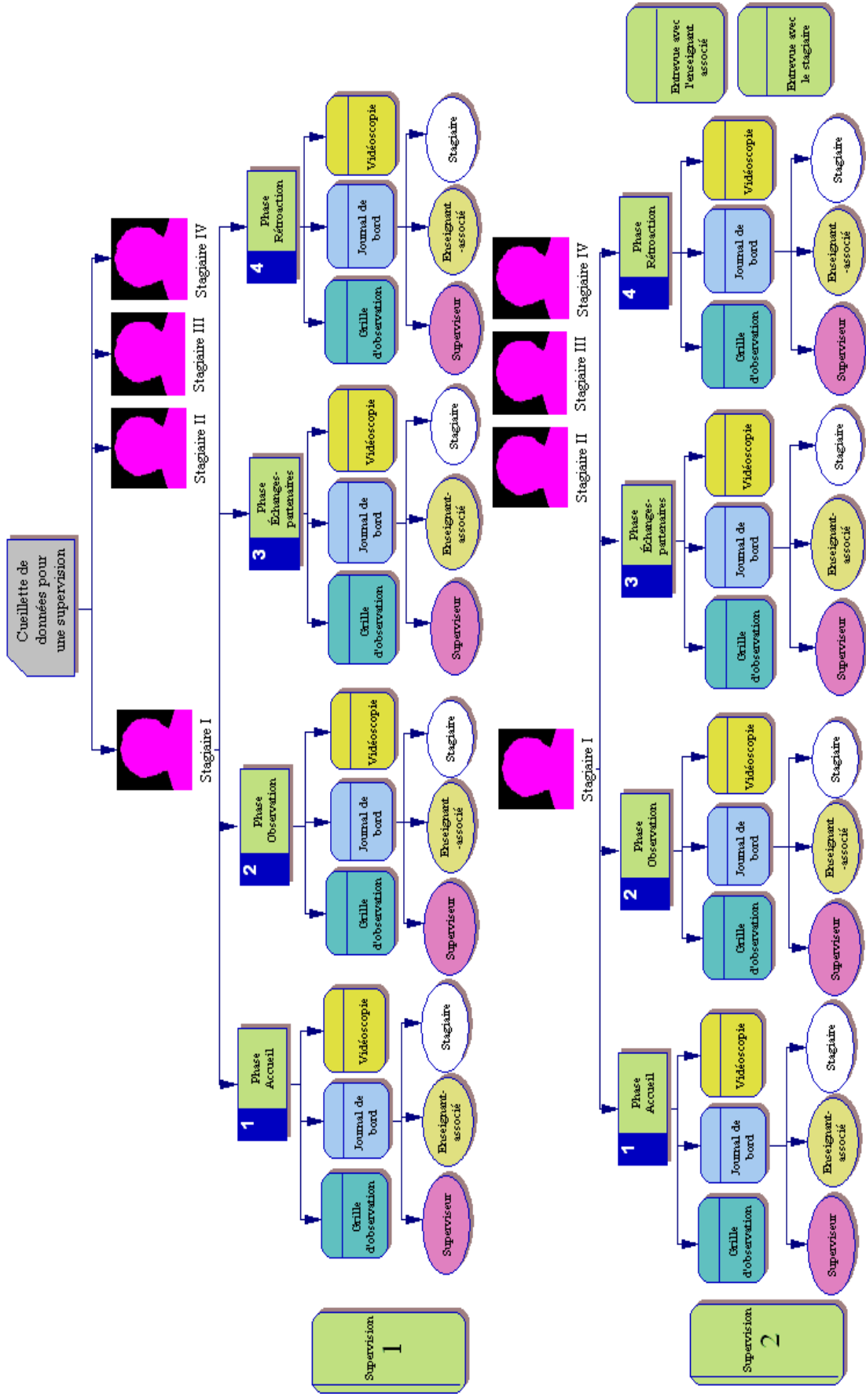


Figure 15 Représentation schématique de la collecte de données pour chaque stagiaire

Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), le fait de recueillir des données dans des perspectives diverses permet d'explorer le problème sous différents angles et d'en retirer une compréhension plus riche et plus profonde. Dans cette étude, nos choix méthodologiques se sont arrêtés sur quatre instruments de collecte de données distincts, mais complémentaires : l'observation *in situ* réalisée à l'aide d'une grille, les enregistrements vidéo qui ont été revus *a posteriori* par la chercheuse, les journaux de bord remplis par chacun des participants (stagiaires, enseignants associés et superviseure), et ce, à chacune des supervisions en distanciel et enfin, des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des enseignants associés et des stagiaires à la fin du processus de supervision. La juxtaposition des données de chacun de ces instruments a permis de mieux comprendre et mieux interpréter les résultats tout en renforçant leur validité.

3.8 La méthode d'analyse des résultats

L'analyse des données est l'étape de la recherche qui permet au chercheur de s'interroger sur le sens contenu dans les données qualitatives et de faire des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données (Savoie-Zajc, 2004, p.139). Les méthodes d'analyse qui ont été utilisées dans ce projet de recherche sont de nature qualitative (Miles et Huberman, 1991; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Une triangulation élargie (Van der Maren, 2006) des différentes sources de données a été réalisée afin certes de valider les premiers résultats et d'établir une concordance entre les différentes données, mais également afin d'enrichir et d'augmenter la pertinence des données recueillies à partir de chaque instrument.

En recherche qualitative, il importe que les « liens entre les buts poursuivis par le chercheur, ses orientations théoriques et ses données empiriques soient finement articulés » (Laperrière, 1997, p.374). Dans la présente recherche, les données ont été

analysées en fonction de deux volets ayant pour titre respectif : les TIC et le processus de supervision en distanciel et les TIC et l'accompagnement au développement des compétences professionnelles (tableau 17). Le premier volet se concentre sur l'analyse des données recueillies par les quatre méthodes (observation, enregistrement vidéo, journal de bord et entrevues) dans l'optique de répondre aux deux premiers objectifs de la recherche soit l'identification des avantages et l'identification des limites de la supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC. Ce premier volet constitue une section de la présentation et de l'analyse des résultats, soit la section 4.2. Le deuxième volet analyse également les données recueillies par les quatre instruments, mais cette fois dans un but d'identification des éléments permettant l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle (objectif 3). Les résultats de l'analyse de ce deuxième volet sont présentés à la section 4.3. Pour les deux volets, les différents éléments du cadre théorique ont guidé l'analyse des données (les étapes du modèle de supervision, le stress lié à l'évaluation des stagiaires, la communication entre les partenaires de la supervision, la cybersupervision...). Les questions de recherche, découlant du cadre théorique, ont également guidé cette classification et l'analyse des données :

Tableau 17 Les deux volets d'analyse des données recueillies

Les TIC et le processus de supervision en distanciel	Les TIC et l'accompagnement au développement des compétences professionnelles
<ul style="list-style-type: none"> • Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC favorise-t-il un encadrement efficient du stagiaire avant, pendant et après sa prestation? Si oui, dans quelles conditions? (obj. 1, 2) • Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la communication entre les différents partenaires? Si oui, comment? (obj. 1 et 2) • Quels sont les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision de nos futurs enseignants ? (obj. 1, 2 et 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan du développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001)? (obj. 3)

Pour effectuer ces analyses, nous nous sommes inspirée de l'analyse de contenu en trois étapes telle que proposé par Miles et Huberman (2003) et dont la promotion est faite par plusieurs chercheurs (Desmarais et Moscarola, 2004; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Savoie-Zajc, 2004). Pour Dépelteau (2000), l'analyse de contenu est « une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message » (p.295). Il s'agit, après avoir effectué la collecte des données, de les condenser, de les synthétiser, de les élaguer, de les trier et de les organiser pour pouvoir les utiliser dans l'interprétation des données (Desmarais et Moscarola, 2004). La seconde étape consiste à créer un nouveau format de présentation des données soit sous forme de tableaux, de figures ou de texte narratif. Enfin, la dernière étape permet de conclure, d'inférer et de valider les données réaménagées. Tout ce processus devrait être présent au moment

de la collecte de données et un va-et-vient devrait s'exercer entre les différentes composantes de l'analyse.

Nous nous sommes également inspirée de Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) qui proposent un exemple de quatre étapes à respecter lors de l'analyse de données :

- 1- Procéder à la saisie informatique des informations recueillies en effectuant une transcription intégrale. Concrètement, au cours de cette première étape, en lien avec la réduction et la visualisation des données de Miles et Huberman (1991), nous avons lu et visionné les données recueillies à l'aide des différents instruments (grilles d'observation, journaux de bord, verbatim d'entrevues et enregistrements vidéo) afin d'obtenir une première vue d'ensemble des données à analyser et un ensemble d'informations tirées du contexte. Nous avons également élaboré un premier livre de codes à partir des objectifs et des questions de recherche qui découlent du cadre théorique. De cette première version, une liste préliminaire de quarante codes a été élaborée.
- 2- Repérer dans le corpus des segments du discours en fonction des dimensions et des indicateurs tirés du cadre théorique. Cette deuxième étape nous a permis de faire un premier travail d'analyse et d'élaguer des informations qui nous sont apparues moins pertinentes pour la présente recherche et peu en lien avec nos objectifs. Nous avons réalisé un premier codage à l'aide du logiciel QDA Miner.
- 3- Regroupement et catégorisation des segments du discours précédemment identifiés. Après une première codification, nous avons raffiné, précisé et réorganisé notre livre de codes (annexe 5) qui s'est vu passé de quarante codes à cent trente. Nous avons ensuite effectué une deuxième codification.
- 4- Interpréter les données sur la base des objectifs de recherche. C'est enfin à partir des segments du corpus dûment codés que nous avons procédé à la présentation et à l'interprétation des résultats, soit l'étape correspondant à l'étape d'interprétation et de vérification de Miles et Huberman (1991).

Le livre de codes, présenté intégralement à l'annexe 5, a été élaboré avec le souci de répondre aux objectifs de la recherche et a été organisé en fonction des éléments

retenus dans le cadre théorique. Par exemple, dans les catégories « avantages » et « limites », nous avons prévu des codes permettant d'identifier des extraits illustrant les perceptions des différents acteurs de la supervision en lien avec entre autres la communication, le stress, les relations humaines, l'accompagnement au développement des compétences professionnelles. Le choix d'un codage mixte (Van der Maren, 1995) a été privilégié, soit en présentant une liste de départ qui s'est modifiée en cours de codage. À cet effet, quatre grandes catégories de codes ont été mises en place. Le tableau suivant présente ces grandes catégories et leur justification.

Tableau 18 Livre de codes

Catégories		Justification
<p>AVANTAGES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Av. superviseur • Av. élèves • Av. Ens. associé • Av. stagiaire • Av. Éthique 	<p>LIMITES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lim. Superviseur • Lim. Élèves • Lim. Ens. associé • Lim. Stagiaire • Lim. Éthique 	<p>Ces deux sections du livre de codes visent à identifier les avantages et les limites observés ou vécus par les différents participants (obj. 1 et 2). Les avantages et les limites au niveau de l'éthique sont également repérés. Un découpage plus fin des catégories « avantages et limites » est présenté en annexe 5.</p>
<p>DESCRIPTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observations du superviseur <ul style="list-style-type: none"> ○ Obs. échanges ens. ass. ○ Obs. échanges stagiaire ○ Obs. problèmes techniques ○ Obs. tout va bien ○ Intervention du stagiaire ○ Intervention du superviseur <ul style="list-style-type: none"> - Int.sup.au plan humain - Int.sup.au plan technique - Int.sup.au plan professionnel • Stratégies gagnantes 		<p>Cette section du livre de codes s'intéresse aux observations du superviseur tant au niveau de ses échanges avec l'enseignant associé qu'avec le stagiaire. Les problèmes techniques et les moments où tout semble bien contrôlé sont également codifiés. Les interventions du stagiaire et du superviseur au plan humain, technique et professionnel ainsi que les stratégies gagnantes reçoivent un code particulier. Tous les codes présents dans cette section ont aidé à décrire le processus de supervision en distanciel et plus spécifiquement à comprendre l'efficacité du modèle de supervision sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle (obj. 3).</p>
<p>APPORTS DES TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> • App.TIC.supervision • App.TICqualité de la technologie • App.TICrelations humaines 		<p>Cette section du livre de codes a permis de répondre aux trois objectifs confondus et à alimenter la description de l'apport des TIC dans le processus de supervision en distanciel.</p>

Tout le codage des données a été effectué à l'aide du programme informatique QDA Miner 3.1, outil d'analyse qualitative offrant des fonctionnalités telles que le codage de documents, la recherche de codes ou de texte et permettant entre autres la découverte de co-occurrences entre les codes. Selon Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006, p. 126), « il appartient au chercheur de choisir l'outil qui répond le mieux à ses besoins d'analyse et de l'utiliser avec discernement ». Ainsi, l'utilisation

du programme QDA Miner 3.1 nous a permis d'éviter certaines contraintes pouvant être rencontrées en procédant de manière artisanale (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006) : difficulté de se retrouver dans un corpus complexe pour y dégager du sens, difficulté de manipuler les données, difficulté de resituer les segments isolés à leur contexte d'origine, et ce, sans compter la quantité inimaginable de papier à manipuler. Suite à un premier codage, nous avons effectué une validation intracodeur (Van der Maren, 1995) qui a résulté un taux de satisfaction au-delà des attentes et qui a permis la poursuite du codage.

Pour chaque étape de la supervision en distanciel, nous avons retranscrit et juxtaposé (figure 16), grâce au logiciel QDA Miner 3.1, toutes les données recueillies par les grilles d'observation, et ce, pour chacun des stagiaires, indépendamment des supervisions (1 ou 2). Nous avons fait de même avec les journaux de bord, les entrevues et les enregistrements vidéo. Les données de chaque étape de la supervision ont été ainsi organisées, codées et analysées afin de répondre aux questions de recherche et atteindre les objectifs.

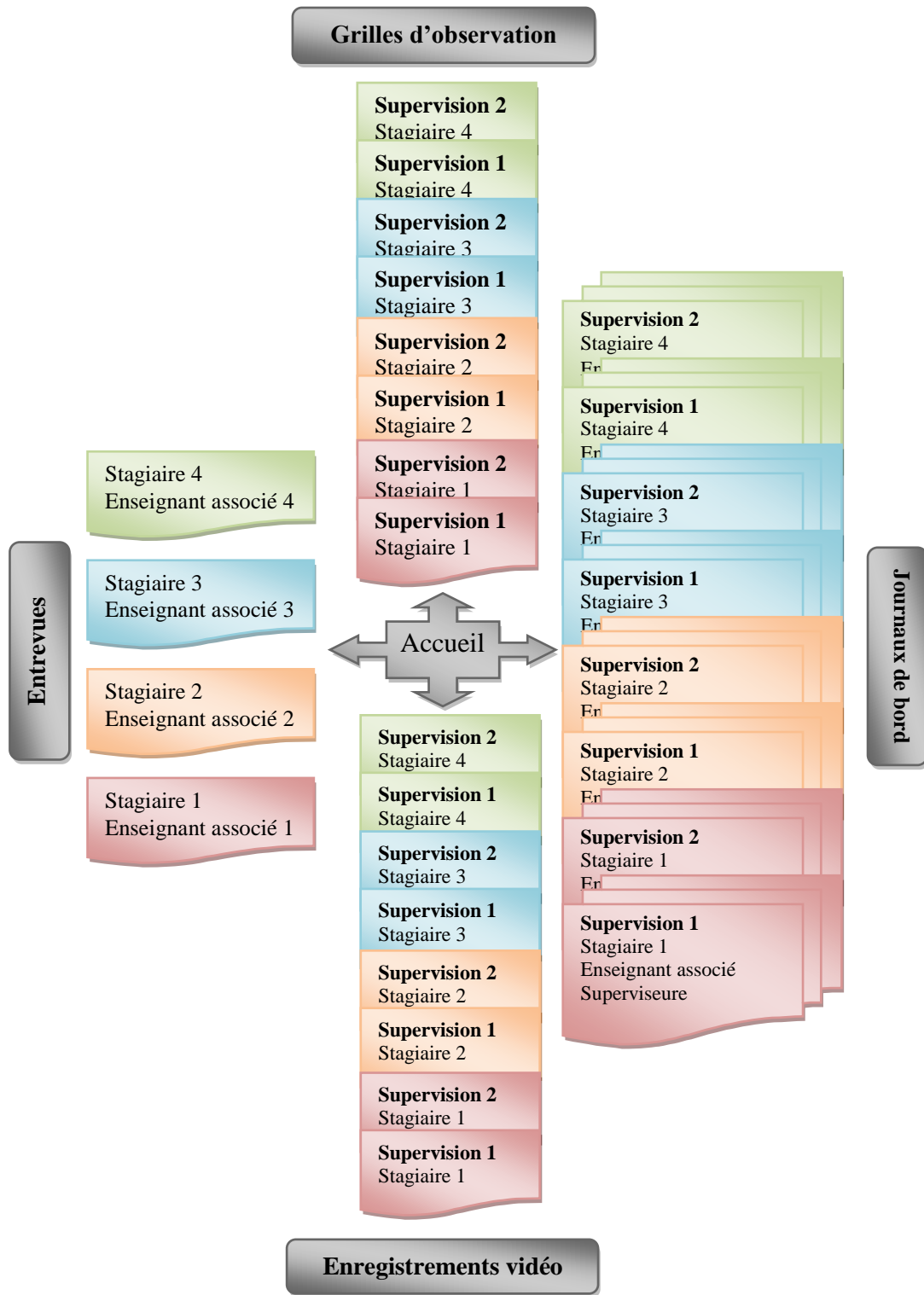


Figure 16 Schématisation de l'organisation des données pour l'étape de l'accueil

Selon Lefebvre (1989), l'analyse de contenu est « un instrument qui sert à fournir des connaissances, des significations, une représentation des faits et un guide pratique d'action » (p.383). Par l'analyse des données telles que nous l'avons effectuée, nous avons été en mesure d'identifier les avantages et les limites de l'utilisation des TIC dans le processus de supervision de stage en distanciel et nous avons pu mieux comprendre l'efficacité du modèle de supervision appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle. Toutefois, il ne faut pas négliger le fait qu'une rigueur méthodologique et une systématisation du processus d'analyse ont été nécessaires pour une meilleure efficacité de cette analyse (Mukamurera et al., 2006).

3.9 Les préoccupations éthiques de la recherche

Dans un contexte de recherche faisant appel aux êtres humains, il importe de définir clairement les bases sur lesquelles repose la recherche, les conditions de participation ainsi que les précautions prises pour assurer la confidentialité et le respect de l'intégrité des individus. À cet effet, l'annexe 6 présente le formulaire de consentement qui a été signé par les participants à la recherche, formulaire les informant des conditions auxquelles ils allaient être soumis. Dans cette section, nous tenons à mettre en contexte les dimensions éthiques préoccupantes de cette étude soit le fait que la recherche fasse partie intégrante de la formation universitaire d'une portion des stagiaires, et qu'en plus, les TIC soient amplement mises à contribution dans le projet.

3.9.1 La responsabilité au regard de la formation des stagiaires

Personne ne contestera le fait que les stagiaires inscrits en formation des maîtres soient en droit de recevoir, lors de leur stage, un accompagnement professionnel, et ce, peu importe les conditions inhérentes à celui-ci. Il est entendu que le fait de participer à un projet de recherche au cours de cette portion de leur formation pourrait être questionnable au niveau éthique : les stagiaires soumis à l'accompagnement en distanciel recevront-ils un encadrement de qualité? Advenant une défaillance technique des équipements utilisés, les stagiaires engagés dans la recherche seront-ils pénalisés par rapport à ceux qui n'y participeront pas? Au contraire, seront-ils davantage encadrés étant donné cette implication?

À ces questions, nous nous positionnons de la façon suivante : tout d'abord, précisons qu'indépendamment des conditions entourant les stages concernés par cette recherche, qu'elle soit en présentiel ou en distanciel, chaque situation d'accompagnement est particulière, contextualisée, demande une adaptation en fonction du milieu, des membres de la triade ou du niveau de développement de compétences professionnelles des stagiaires. Cette recherche ne fait donc pas abstraction à ces conditions habituelles et la chercheure-superviseure a veillé à adapter ses interventions en fonction des variables devant normalement être considérées.

Il est également de mise de se demander comment les participants à l'étude peuvent être à la fois stagiaires et répondants à l'enquête en cours sans poser de problème d'ordre éthique. Cette question a effectivement fait partie de nos préoccupations. Nous sommes consciente que la superviseure et les stagiaires participant à la recherche portent respectivement deux chapeaux distincts. Les stagiaires sont à la fois étudiant et répondant à l'enquête, alors que la chercheure, en plus d'effectuer sa recherche, se doit de jouer son rôle de superviseure auprès de ses stagiaires. Cette situation pose effectivement un problème d'ordre éthique et certainement une limite à la recherche que nous devons défendre.

Tout d'abord, mentionnons qu'il est clairement explicité aux stagiaires engagés dans la recherche qu'ils peuvent à tout moment se retirer du projet sans aucun préjudice et sans devoir se justifier. Si un stagiaire avait décidé de se retirer du projet, sa supervision aurait été assurée en présentiel, comme elle l'aurait été sans la réalisation de cette recherche. Si toutefois un conflit était survenu entre la superviseure-chercheuse et le stagiaire, la directrice du département d'Éducation de l'UQAT serait intervenue afin de s'assurer que le stagiaire reçoive un suivi professionnel et de qualité. Un nouveau superviseur aurait même assuré l'accompagnement du stagiaire. Malgré ces précautions en cas de retrait ou de conflit, nous avons cherché à isoler les deux rôles de la chercheure-superviseure et à minimiser les interférences dans l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire. En fait, la supervision et la cueillette de données proprement dite ont été effectuées en deux temps distincts : 1) Tout d'abord, toute la séquence de la supervision a été filmée sous deux angles différents : a- la supervision via la caméra dans la classe (l'œil de la superviseure) et b- le travail de la superviseure dans son bureau (à l'aide d'une caméra sur trépied). Le premier enregistrement dans la classe a permis à la chercheure de revoir ce que l'œil de la superviseure avait observé lors de la dite supervision. Le deuxième enregistrement a permis à la chercheure d'observer la superviseure à l'œuvre. Le visionnage des bandes vidéo, qui s'est fait à la fin du stage afin de ne pas influencer la superviseure dans l'évaluation qu'elle a fait du développement des compétences des stagiaires, a permis à la chercheure de compléter ses grilles d'observation, de recueillir ses données et de jouer pleinement son rôle de chercheure. 2) Les entrevues avec les stagiaires et les enseignants associés ont été effectuées au moment où la relation superviseure/stagiaire était terminée, soit à la fin de la session au cours de laquelle a eu lieu le stage. Nous visions ainsi une plus grande liberté d'expression dans les réponses des répondants, éliminant la crainte d'être doublement jugés par les réponses données à l'entrevue. Il est également opportun de préciser que la relation professeur et/ou superviseur/étudiant prend fin définitivement avec cette entrevue compte tenu que le cheminement universitaire prévu à l'UQAT n'engage d'aucune

façon la chercheuse à intervenir à nouveau auprès de ces stagiaires en quatrième année de formation. Ainsi, en conservant les données prises de différents angles, en les manipulant ultérieurement et en retardant le moment de l'entrevue, nous avons permis à la chercheuse-superviseuse d'effectuer son travail en toute quiétude et ainsi d'assumer un seul rôle à la fois, assurant par le fait même au stagiaire qu'il allait recevoir une attention comparable à celle de ses pairs de la part de la superviseuse.

Toutefois, dans le contexte de cette recherche, un élément nouveau apparaît, soit celui de l'intégration des TIC dans le processus de supervision de stage en distanciel. En l'occurrence, la chercheuse-superviseuse a dû s'assurer que les stagiaires ne subissent aucun préjudice en ce qui trait à leur formation et qu'advenant un problème technique empêchant la tenue d'une supervision par caméra, des mesures soient prises afin de pallier cette défaillance : prévoir une nouvelle rencontre ou organiser une supervision en présentiel.

3.9.2 L'utilisation des TIC dans le processus de supervision des stages : précautions

Comme il a été précisé ultérieurement, la recherche implique l'utilisation des TIC et une portion des stagiaires a été supervisée au moyen d'une caméra installée au plafond des classes ciblées. De plus, la cueillette des données exige un enregistrement de la pratique de ces stagiaires. De ce fait, des questions concernant le respect de la vie privée et de la confidentialité méritent que l'on s'arrête : Comment s'assurer que le stagiaire ne sera pas observé ou filmé à son insu? Comment considérer la participation par ricochet des enfants qui seront également filmés? Qu'advient-il des enregistrements de pratique?

En plus du formulaire de consentement (annexe 6) signé par tous les participants à la recherche, une lettre a été envoyée aux parents (annexe 7) afin d'obtenir une

autorisation parentale pour les fins d'enregistrement des activités proposées par les stagiaires dans le cadre des supervisions de stage.

En ce qui concerne le respect à la vie privée et le contrôle d'ouverture et de fermeture de la caméra, un nom d'utilisateur et un mot de passe ont été prévus afin de limiter l'accès à la caméra. Seuls la chercheure-superviseure, le technicien de l'UQAT et le technicien de la commission scolaire concernée par le stage ont eu accès à ces codes. De plus, un protocole d'ouverture et de fermeture a été mis en place afin de ne pas entrer « par effraction » dans la classe. Ce protocole consiste à établir un contact avec le stagiaire au moyen d'une webcaméra et d'un programme de conversation par Internet, et ce, à un moment fixé préalablement par les deux parties. Seulement lorsque le contact est établi, le stagiaire peut inviter le superviseur à entrer virtuellement dans sa classe. Un signal lumineux indique alors au stagiaire que la caméra est en fonction ou non. Enfin, pour une plus grande sécurité, lorsque la supervision est terminée, la superviseure oriente l'objectif de la caméra vers le plafond, ce qui indique à l'enseignant associé et au stagiaire que la caméra est hors fonction.

Pour ce qui est de la conservation des enregistrements vidéo, le formulaire de consentement (annexe 6) précise que ces documents ne seront utilisés qu'à des fins professionnelles, uniquement par les personnes autorisées par l'entente, conservés sous clés et sous la responsabilité de la chercheure-superviseure et finalement, détruits au moment de l'achèvement de la recherche ou dans un délai de cinq ans. Enfin, nous sommes d'avis que toute recherche doit être précédée d'une réflexion éthique et que des précautions doivent être prises afin d'assurer l'intégrité des gens s'y impliquant.

3.10 Forces et limites de la méthodologie

Dans ce troisième chapitre qui s'intéresse à la méthodologie de la recherche, nous avons tout d'abord jugé important de présenter le contexte dans lequel s'est inscrite cette recherche et tout l'appareillage technique nécessaire afin d'aider le lecteur à bien comprendre l'expérimentation proposée. Ensuite, nous avons présenté l'orientation épistémologique de la recherche qui se veut interprétative étant donné que le savoir produit est transférable dans d'autres situations que celle de la recherche à laquelle il est issu (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Le choix méthodologique s'est arrêté sur une recherche descriptive (Dufays, 2006; Gagné, 1989) présentant des caractéristiques de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2004; Groulx, 1998), ce qui cadre avec l'objectif général qui est de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université. Dans ce chapitre, les étapes de déroulement de la recherche ont également été présentées ainsi que les participants à l'étude et les instruments de collecte de données. Les données recueillies à l'aide des instruments privilégiés (observation à l'aide d'une grille, enregistrement vidéo, journal de bord et entrevue) ont été analysées selon une méthode d'analyse des données qualitatives inspirée de Miles et Huberman (1991) : réduction des données, visualisation des données, interprétation et vérification. Enfin, le présent chapitre s'est attardé à présenter les préoccupations éthiques de la recherche qui constituent un enjeu important dans un contexte où les séances de supervision se déroulent à distance, et de surcroît, par l'entremise de la technologie.

Toute recherche connaît ses forces, mais également des limites qu'il est avantageux d'identifier afin de mettre en place des mesures qui minimiseront leur impact. Parmi les limites de la présente méthodologie, notons le fait que la superviseure agisse également comme chercheure. Ce double rôle est certes questionnable, mais fort est de constater que la variété des instruments de collecte de données et surtout leur utilisation contribue à contrer cette limite. En effet, comme il a été explicité dans la

section portant sur les précautions éthiques, les enregistrements vidéo, pris dans des angles différents, ont contribué à dissocier les rôles de la superviseure/chercheure.

Comme autre limite, nous identifions le fait que la chercheure soit l'instigatrice du projet et très à l'aise avec la technologie utilisée. Il est donc à considérer que certains problèmes techniques ont pu être évités ou contournés. Dans un avenir rapproché, il est prévu d'inviter d'autres superviseurs à vivre l'approche de supervision en distanciel. Il sera alors intéressant d'accompagner ces nouveaux utilisateurs afin d'identifier les problèmes qui peuvent survenir chez un novice en supervision à distanciel. Mais rappelons que cette étude en est une descriptive, notamment afin de laisser à la communauté scientifique des traces de la mise en œuvre d'une telle approche.

Le nombre de participants peut aussi paraître minime. Quatre stagiaires, quatre enseignants associés et un superviseur. Toutefois, il importe de considérer que deux supervisions par milieu sont effectuées et que quatre outils de collecte de données sont utilisés afin de quérir de l'information sous différents angles. Comme le démontre la figure 15 de la section 3.5, les données recueillies pour chaque supervision sont considérables et permettent d'atteindre l'objectif qui est de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.

Au niveau des forces de l'étude, la contextualisation de la recherche (section 3.1) en constitue une importante. Rappelons que différentes expérimentations préalables à la présente recherche ont eu lieu dans différents milieux scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, permettant une sélection d'un matériel technique qui réponde aux besoins de la recherche mais également et surtout, aux besoins pédagogiques de la supervision. En effet, la première caméra utilisée ne permettait pas une aussi grande précision de l'image, ce qui occasionnait des pertes d'information notamment au

niveau des écrits spontanés des stagiaires au tableau. Une deuxième caméra a alors été mise à l'essai et conservée au profit de la recherche actuelle.

Une autre force de la méthodologie réside dans le choix et surtout la variété de ses instruments de collecte de données. En effet, le fait de recueillir de l'information de différents angles permet d'assurer une validité des résultats. Grille d'observation, enregistrement vidéo, entrevues et journaux de bord ont permis de confronter les résultats et surtout de faire en sorte que la superviseure-chercheuse s'acquitte pleinement de son rôle de superviseure dans un premier temps pour ensuite revoir les données en portant cette fois son chapeau de chercheuse.

Les précautions éthiques de la recherche sont une autre force de la méthodologie. Comme dans toute recherche, des formulaires de consentement ont été signés par tous les partenaires, mais plus encore, un protocole de fermeture et d'ouverture de la caméra a été mis en place afin de rassurer les participants par rapport aux craintes que la caméra ne serve à les observer à leur insu (mot de passe, invitation, orientation de la caméra vers le plafond, voyant lumineux). Enfin, des mesures sont prévues dans le cas où un stagiaire vivrait difficilement ce type de supervision afin qu'il puisse se retirer du projet et poursuivre son stage de façon traditionnelle.

Enfin, dans l'optique de bien illustrer les liens qui existent entre chacune des constituantes de cette étude, le tableau suivant présente la cohérence qui existe entre les objectifs et les questions de recherche, le cadre théorique et la méthodologie de la recherche.

Tableau 19 Cohérence entre les questions et objectifs de recherche, les éléments du cadre théorique et la méthodologie

Question générale de recherche	Questions spécifiques de recherche	Objetif général	Objetifs spécifiques	Éléments du cadre théorique	Éléments de la méthodologie
Quels sont les avantages et les limites de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université ?	Quels sont les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision de nos futurs enseignants ?	Mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC	Identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC.	Les TIC en formation pratique	Élaboration d'une approche de supervision en distanciel
Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université ?	Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan de la communication entre les différents partenaires? Si oui, comment?	Mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.	Identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage.	Partenariat et communication via les TIC	Élaboration d'un guide d'entrevue
Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université ?	Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC favorise-t-il un encadrement efficient du stagiaire avant, pendant et après sa prestation? Si oui, dans quelles conditions?	Mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.	Comprendre l'impact des TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle.	Les modèles de supervision des stages	Élaboration d'un modèle de supervision en 4 étapes
Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université ?	Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan du développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001)?	Mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.	Comprendre l'impact des TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle.	La cybersupervision	Élaboration d'un guide d'entrevue
Quels sont les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université ?	Le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficient sur le plan du développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001)?	Mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.	Comprendre l'impact des TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle.	Les compétences professionnelles	Élaboration d'une grille d'observation

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté le contexte expérimental qui a justifié la mise en place de ce projet de recherche doctorale. Par la même occasion, nous avons présenté les moyens technologiques qui ont permis d'effectuer les supervisions en distanciel ainsi que la collecte de données. Ensuite, nous avons proposé nos choix méthodologiques et nos outils de cueillette et en avons justifié la pertinence. Le tableau 19 témoigne d'ailleurs de la cohérence et des liens établis entre les différentes constituantes de l'étude. Nous avons également proposé une méthode d'analyse de nos données qui s'inspire de l'analyse de contenu de Miles et Huberman (1991). Nous avons fait état des éléments éthiques qui nous préoccupent et pour lesquels nous avons mis en place des mesures particulières. Enfin, nous avons fait le point sur les forces et les limites de la méthodologie de la recherche qui permettra de répondre à la question de recherche et d'atteindre l'objectif de départ de la présente étude qui est de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages se déroulant dans les milieux scolaires éloignés de leur université.

Chapitre 4 - Présentation et analyse des résultats

Cette étude descriptive a pour objectif de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une fusion de la présentation et de l'analyse des résultats. Ce choix a été fait dans le but de faciliter la lecture de l'étude et d'éviter les redondances qu'aurait provoqué une scission des deux modes : présentation factuelle dans un premier temps et analyse des résultats dans un deuxième. Se voulant également respectueuse des objectifs spécifiques et des questions de la recherche, cette section de la thèse a été subdivisée en trois sous-sections :

La section 4.1 présente l'impact de la structure même de l'approche de supervision en distanciel sur son déroulement. Cette section correspond en partie aux trois objectifs, mais surtout aide à répondre à la question spécifique 1 : Le modèle de supervision en distanciel favorise-t-il un encadrement de qualité du stagiaire avant, pendant et après sa prestation? Si oui, comment? Cette question sera débattue plus largement au chapitre 5.

La section 4.2 présente l'analyse des résultats contribuant à répondre systématiquement aux deux premiers objectifs : identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des technologies de l'information et de la communication et d'identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage. Cette section contribue également à alimenter la discussion du chapitre 5.

La section 4.3 présente l'analyse des résultats permettant de répondre au troisième objectif : comprendre l'efficacité du modèle de supervision appuyé par les TIC sur

l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle.

Les données, présentées en fonction du modèle proposé, ont été sélectionnées en fonction du lien qu'ils entretenaient avec les différents objectifs et les questions de recherche, et par conséquent, en réponse aux éléments présentés dans le cadre théorique. Par exemple, la donnée suivante : « J'étais nerveux à l'idée de devoir faire l'accueil par la webcam », ayant reçu le code « lim.sta.nervosité » a été retenue afin d'illustrer les limites du modèle de supervision en distanciel en regard, entre autres, au stress provoqué par l'évaluation des stagiaires tel que présenté dans le cadre théorique.

Pour chacune des descriptions, les données sont présentées en fonction des étapes de la supervision, conformément au modèle de supervision proposé dans le cadre théorique (figure 5, section 2.1.4), et pour chacun des acteurs, soit les stagiaires (S1, S2, S3, S4), les enseignants associés (EA1, EA2, EA3, EA4) et le superviseur (SU1). Pour chacune des données présentées, la source de l'information est précisée : l'entrevue (E), les grilles d'observation (GO), les journaux de bord (JB) et les enregistrements vidéo (EV) ainsi que le moment de la collecte (supervision_a ou supervision_b). Par exemple, une citation appuyant la description des avantages liés à la supervision en distanciel tirée de l'enregistrement vidéo (EV) de la première supervision (Supervision_a) du stagiaire 1 (S1) est présentée comme suit :

« citation – citation – citation – citation – citation »
(Supervision_a-S1-EV).

Dans le cas des entrevues, étant donné qu'elles ne correspondent à aucune supervision en soi, la source est identifiée de la façon suivante : participant interrogé (EA ou S)-Entrevue (E).

« citation – citation – citation – citation – citation » (EA3-E).

Il est également à noter que le genre masculin est utilisé sans discrimination, dans le but d'alléger le texte et afin de préserver l'anonymat des participants à la recherche. Les citations ont été parfois reformulées de façon à faciliter leur lecture. De cette façon, les marques d'hésitation, les répétitions et les anglicismes n'apparaissent pas dans les extraits.

Ce n'est que dans le chapitre 5, tel que proposé par Van der Maren (1995), que l'interprétation relie plus directement les résultats aux questions de la recherche.

4.1 L'impact de la structure du modèle de supervision en distanciel sur son déroulement

Comme nous le mentionnions à la section 3.3 de la présente étude, le déroulement de la supervision prévoit, selon le modèle proposé par la méthodologie de la recherche, trois temps qui poursuivent des intentions distinctes : 1- une première visite en présentiel; 2- deux visites en distanciel et 3- une dernière visite en présentiel.

Rappelons que dans la présente étude, nous avons surtout recueilli de l'information au moment des visites en distanciel compte tenu de l'objectif de la recherche qui vise à mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel. Toutefois, plusieurs commentaires ou observations, en lien entre autres avec la première visite qui s'est déroulée en présentiel, nous ont amenée à traiter les trois temps du processus (présentiel-distanciel-présentiel) dans la présentation des résultats étant donné qu'ils sont interreliés et qu'ils ont été cités à de nombreuses reprises par les participants. Nous avons ainsi jugé important de rapporter les impacts de toute la structure proposée sur le déroulement de la supervision en distanciel proprement dite pour mieux comprendre l'importance de chacun des trois temps proposés dans l'accompagnement au développement de compétences professionnelles des stagiaires (obj.3) et pour constater en quoi l'approche proposée pouvait favoriser

un accompagnement efficient des stagiaires avant, pendant et après leur prestation devant les élèves (quest.1).

Ainsi, à la section 4.1.1, nous explicitons en quoi consiste la première visite en présentiel et quels sont les objectifs qui y sont poursuivis. Afin de mieux comprendre la place qu'occupe cette première visite dans le modèle proposé, et comment elle favorise l'accompagnement du stagiaire avant sa prestation, nous faisons un parallèle avec une supervision qui se déroulerait exclusivement en présentiel.

À la section 4.1.2, nous abordons, mais très brièvement, les visites réalisées en distanciel en justifiant entre autres le nombre de visites prévu. Les détails concernant les étapes qui y sont poursuivies font l'objet de l'ensemble de la section 4.2.

Enfin, la section 4.1.3 fait l'objet d'une présentation des objectifs poursuivis lors de la dernière visite en présentiel et qui permettent en partie d'identifier des éléments qui favorisent l'accompagnement du stagiaire après sa prestation.

C'est donc à la lumière de la présentation de ces résultats que nous sommes en mesure d'identifier l'impact de chacune des étapes sur l'ensemble du processus de supervision en distanciel et ainsi établir l'importance interrelationnelle qui réside entre chacune d'elles. À la section 4.1.4, il nous est donc possible d'apporter des éléments de réponse à une des questions de recherche : L'approche de supervision en distanciel favorise-t-elle un encadrement de qualité du stagiaire avant, pendant et après sa prestation? Si oui, comment?

4.1.1 Une première visite en présentiel

Concrètement, lors d'une supervision se déroulant exclusivement en présentiel, le superviseur observe les lieux, apprécie la configuration de la classe, a un regard sur la dynamique de l'école et sur la place que prend le stagiaire dans son milieu (Gervais et

Desrosiers, 2005; Gruenhagen et al., 1999; Venn et al., 2000) : « [Lors de leur visite à l'école], les superviseurs rencontrés disent acquérir une compréhension de la dynamique de l'école et de la classe » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.154). En distanciel, certaines de ces informations⁵¹ sont totalement inaccessibles ou prennent une tout autre dimension. Par exemple, tout ce qui se déroule à l'extérieur du périmètre de la classe n'est pas capté par l'œil de la caméra. De même, il importe que le superviseur puisse inférer la réalité à partir de la vision que lui transmet la caméra (la dimension de la classe, la distance entre les pupitres et le tableau, les éléments présents sur le mur où est située la caméra,...) (Gruenhagen et al., 1999; Venn et al., 2000). Une visite du milieu prend donc tout son sens et vise l'atteinte de plusieurs objectifs.

Tout d'abord, lors de cette première visite en présentiel, le superviseur en profite pour établir un contact avec le milieu (Gervais et Desrosiers, 2005). Il rencontre la direction d'école, certains collègues enseignants, le personnel de soutien et le stagiaire. Nos données nous permettent de constater que ce moment a été jugé important par la majorité des stagiaires et des enseignants associés d'une part pour le contact humain qu'il permet d'établir entre les acteurs : « J'ai trouvé ça intéressant que la première supervision se fasse en présence parce que le contact, je pense qu'il est important pour moi » (S2-E).

C'est important d'avoir une rencontre avec le superviseur avant la supervision en distanciel. Si ça avait été juste une supervision par caméra et que je n'aurais pas connu le superviseur avant, ça aurait été plus difficile. [...] J'ai l'impression qu'on avait un lien, un contact d'établi si on veut.
(EA3-E)

Et d'autre part pour permettre de créer un lien rassurant entre le stagiaire et le superviseur (Gruenhagen et al., 1999; Venn et al., 2000) : « On dirait que j'ai besoin

⁵¹ Ces informations seront présentées dans la section traitant des limites de l'observation (section 4.2.2.2)

d'avoir un contact avec mon superviseur. Oui, on l'a par la webcam, mais ce n'est jamais pareil quand la personne est là. On dirait que la première fois, c'est pour me rassurer » (S3-E).

Lors de cette première visite, nous observons que le superviseur en profite également pour s'adresser aux élèves. Il se présente et joue son rôle devant eux. Il prend le temps de leur expliquer en quoi consiste sa tâche et ce qu'elle sera la prochaine fois, lorsque la caméra sera activée : « [En présence], les élèves voient que le superviseur observe ce qui se passe et qu'il va faire la même chose après ça dans son bureau à distance » (EA1-E).

De plus, le superviseur démystifie la présence de la caméra afin de minimiser l'impact intimidant qu'un tel objet peut avoir sur un groupe d'élèves (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002).

Je trouve que c'est important la première fois que le superviseur vienne rencontrer les élèves pour leur expliquer un peu la démarche, comment ça va fonctionner avec la caméra et les mettre à l'aise par rapport à ça. Nous, on le fait, mais c'est différent quand c'est quelqu'un de l'extérieur qui leur explique. (S4-E)

Nos données nous ont également permis de constater l'importance de ce premier contact non seulement pour les stagiaires, mais également pour les élèves qui semblent confondre rapidement la caméra avec le superviseur qui la dirige : « C'est important d'avoir un contact, parce que pour les élèves, ça aurait été comme un inconnu derrière la caméra. Comme ils savaient qui c'était, ils lui envoyaient la main » (EA2-E).

C'est bien parce que pour la classe, je dirais pour les enfants, ils mettent un visage sur la caméra et pour eux c'est très important. Ils savaient à qui ils faisaient bye-bye. S'ils n'avaient pas vu le superviseur, ils auraient eu beaucoup de questions et il aurait fallu les rassurer. (EA4-E)

Bref, cette première visite en présentiel vise en grande partie à rassurer les différents acteurs, incluant les élèves. Un des enseignants associés rencontrés indique d'ailleurs que « c'est important [que le superviseur vienne en présence] parce que le stagiaire, les enfants et moi, on a l'image, on sait à qui on a affaire, on sait qui va se retrouver derrière la caméra. C'est rassurant » (EA2-E).

Nos données nous amènent à constater que le stagiaire et l'enseignant associé vivent une certaine nervosité face à l'inconnu qui est généré par les supervisions par caméra (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Lazarus et Folkman, 1984). Le superviseur profite ainsi de cette visite en présentiel pour leur présenter concrètement les outils (la webcaméra et le programme de conversation en ligne) et pour leur permettre de les expérimenter (Balanskat et al., 2006). Par contre, nous observons que dans certains cas, cette expérimentation ne suffit pas à rassurer complètement les nouveaux utilisateurs de conversation en ligne et que d'autres éléments de motivation sont requis, comme nous le présentons dans les sections consacrées aux limites des phases des échanges partenaires et de rétroaction (section 4.2.4.2). Dans certains milieux scolaires, lors de la visite en présentiel, il arrive que des problèmes techniques du réseau ne permettent pas l'expérimentation préalable qui vise à rassurer les enseignants associés (Gruenhagen et al., 1999). Dans notre étude, deux milieux sur quatre sont concernés par ce défi technique : « C'est sûr que si [stagiaire] n'avait pas su comment ça fonctionne, là il aurait fallu qu'on me le montre » (EA3-E).

Pour me familiariser avec la webcam, pour être efficient lors de la première conversation, peut-être que ça m'aurait sécurisé [d'avoir une formation préalable] parce que je suis une personne qui aime l'informatique, mais je ne me sens pas habile tout de suite la première fois. (EA2-E)

Dans ces deux cas, les stagiaires se sont chargés de présenter le matériel à leur enseignant associé et de les accompagner lors de la première phase d'échanges-partenaires. « Le branchement sur Bridgit est effectué par le stagiaire qui maîtrise

bien les TIC. Il s'assure que ça fonctionne avant de quitter la salle » (Supervision_a-S3-EV).

Enfin, il est apparu, à la lumière des résultats, que bien que la première supervision en présentiel soit considérée comme essentielle pour la majorité des stagiaires, une seule visite soit suffisante. En effet, aucun stagiaire interrogé n'a ressenti le besoin d'en recevoir davantage : « Je n'ai pas ressenti le besoin que le superviseur vienne plus souvent en présentiel. La première, comme j'ai dit, est très importante, mais ensuite, c'était correct » (S2-E); « Moi, je pense que le fait qu'il y ait une supervision en présentiel au début, c'est très important, mais c'est suffisant » (S4-E). Ces révélations nous permettent d'abonder dans le sens de Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999) qui ont également constaté que l'alternance entre le présentiel et le distanciel avait pour effet de conforter les différents acteurs et de leur offrir le soutien nécessaire.

Ainsi, nous observons que le rôle rassurant recherché par cette première supervision est atteint dès la première visite. Les résultats de notre étude démontrent que cette première visite en présentiel semble essentielle au bon déroulement de la suite du processus. Prise de contact avec les partenaires, observation des lieux physiques, démystification auprès des élèves, formation à l'utilisation de la technologie, voilà autant de motivations à se rendre en présence sur les lieux du stage pour favoriser la bonne marche de la supervision en distanciel à venir et de fait, l'accompagnement du stagiaire avant sa prestation.

4.1.2 Des visites intermédiaires en distanciel

Suite à cette prise de contact en présentiel ont lieu les supervisions en distanciel au cours desquelles le superviseur demeure à son bureau et assure le contact avec le milieu par l'intermédiaire de la technologie. Dans le cas de cette étude, deux supervisions en distanciel ont été organisées par stagiaire. Toutefois, notons que ce nombre n'est pas limitatif. Il aurait pu être modulé en fonction des besoins

spécifiques des stagiaires et des milieux scolaires et en concordance avec les recommandations du milieu universitaire. À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, quatre visites de supervision sont normalement assurées par les superviseurs lors d'un stage III. En excluant la visite en présentiel du début et celle de la fin du processus, nous avons convenu que deux visites en distanciel répondaient au mandat d'accompagnateur fixé par l'université et aux besoins de la présente recherche. Toutefois, la porte était ouverte à des modalités particulières, le cas échéant. D'ailleurs, deux des quatre enseignants associés ont mentionné en entrevue que si leur stagiaire avait été en difficulté, ils auraient souhaité moduler le nombre de visites : « Avec un stagiaire qui a des problèmes, je pense qu'il faudrait réajuster. Et de toute façon, dans une supervision de stage traditionnelle, on réajuste pareil » (EA3-E).

Je pense entre autres à une année où ça avait été plus difficile. J'avais une stagiaire qui était en grande difficulté et qui reprenait son stage. On aurait peut-être pu augmenter la fréquence des rencontres avec les technologies de communication (EA2-E).

Lors de ces visites en distanciel, le processus de supervision en quatre étapes tel que présenté à la figure 5 de la section 2.1.4 a été respecté : 1- l'accueil; 2- l'observation; 3- les échanges-partenaires et 4- la rétroaction. À la section 4.2, chacune de ces étapes sera analysée à la lumière des données recueillies et dans le but de répondre aux objectifs de la recherche qui sont d'identifier les avantages et les limites de la supervision en distanciel et de comprendre l'efficacité du modèle de supervision appuyé par les TIC sur l'accompagnement au développement des compétences professionnelles.

4.1.3 Une dernière visite en présentiel

La dernière visite en est une qui consiste à finaliser les échanges avec les partenaires du milieu, à effectuer l'évaluation sommative (Gervais et Desrosiers, 2005; Rousseau et St-Pierre, 2002). Dans la présente étude, étant donné que tous les enseignants associés en étaient à leur première expérience de supervision en distanciel, des questions ont été soulevées afin de connaître le déroulement de cette dernière rencontre et des tâches à accomplir pour bien s'y préparer : « L'enseignant associé questionne le processus pour l'évaluation finale en comparant avec son expérience d'une supervision en présentiel. "Comment va-t-on procéder?"; "Dois-je avoir rempli le cahier avant la rencontre?"; "À quand la remise du cahier?" » (Supervision_b-S4-EV).

La superviseure présente la suite des choses au stagiaire et à l'enseignant associé : - Un rendez-vous sera pris entre les membres du comité pour tenir une rencontre en présentiel pour l'évaluation finale; - Le cahier pourrait être rempli au brouillon avant la rencontre pour faciliter la discussion. (Supervision_b-S3-EV)

Lors de la rencontre en présentiel, un partage des différentes observations est effectué et une discussion entourant le développement des douze compétences professionnelles a lieu. L'intention poursuivie est de mettre en commun le jugement des différents partenaires (enseignant associé, superviseur et direction d'école lorsque c'est possible) afin de fournir au stagiaire des pistes de travail pour la suite de sa formation universitaire ou continue, mais également pour parvenir à établir la notation finale, bien que cette dernière tâche relève de la responsabilité de l'université (Gervais et Desrosiers, 2001). Cette dernière visite pourrait certes se vivre en distanciel, mais nous privilégions la rencontre en présentiel afin de profiter de cette visite du milieu pour revoir une dernière fois le stagiaire en action dans la classe, et également pour finaliser la collaboration en face à face avec les différents partenaires.

Dans le cadre de cette étude, cette dernière visite n'a pas fait l'objet de la cueillette de données étant donné qu'elle se vit de la même façon que si le stage se déroulait intégralement en présentiel à la différence où une évaluation du processus de supervision en distanciel a lieu entre les partenaires et où l'équipement est récupéré par le superviseur.

4.1.4 Synthèse de l'impact de la structure du modèle de supervision en distanciel sur son déroulement

La section 4.1 s'est appliquée à présenter les trois temps qui constituent la structure du modèle de supervision en distanciel telle que proposée dans la présente étude. Rappelons que des intentions distinctes sont poursuivies à chacun des trois temps : la première visite en présentiel vise une intention à multiple volets : a-) prendre connaissance des lieux physiques; b-) établir un contact humain avec le milieu; c-) démystifier la présence de la caméra pour les élèves; d-) rassurer l'étudiant et le milieu et e-) former les participants à la technologie. Les deux visites en distanciel, respectant les quatre étapes⁵² du modèle de supervision présenté à la figure 5 de la section 2.1.4, visent spécifiquement l'accompagnement du stagiaire et seront documentées en profondeur à la section 4.2. Enfin, la dernière visite en présentiel, qui se vit en majeure partie de la même façon que si l'ensemble du stage avait été supervisé en présentiel, justifiant le fait que nous n'ayons pas effectué de collecte de données lors de cette étape, vise à finaliser l'évaluation de chaque stagiaire avec les partenaires du milieu et à récupérer l'équipement technologique.

À la lumière de ces résultats, nous comprenons mieux l'importance de chacun des trois temps proposés dans l'accompagnement au développement de compétences professionnelles des stagiaires (obj.3) et surtout le rôle que joue l'alternance des visites en présentiel et en distanciel, tel que préconisé entre autres par Gruenhagen et

⁵² Il est à noter que la première étape du modèle proposé, soit l'étape de la planification, est vécue à l'extérieur du milieu de stage et n'a pas fait l'objet d'observation dans le cadre de cette étude.

al., (1999). Nous constatons également que l'approche proposée peut favoriser un accompagnement optimal du stagiaire avant, pendant et après sa prestation devant les élèves (quest.1), et ce, non seulement dans les minutes avant et après qu'il s'exécute dans la classe, mais également tout au long du déroulement de son stage.

La figure 17 reprend à nouveau le modèle présenté à la figure 5 de la section 2.1.4 en y intégrant le processus d'alternance des supervisions en présentiel et en distanciel : 1-) à la suite de rencontres de planification qui se sont déroulées à l'université (séminaires, rencontres de sous-groupe et individuelles), une première visite de supervision dans le milieu scolaire au cours de laquelle chacune des étapes de la supervision est vécue en présentiel; 2-) une série de deux ou trois visites en distanciel respectant elles aussi chacune des quatre étapes de l'approche et 3-) une dernière visite en présentiel. C'est à partir de ce modèle que nous présentons, à la section 4.2, les résultats de nos observations au regard de chacune des étapes de la supervision.



Figure 17 Processus d'alternance des supervisions de stage en présentiel et en distanciel

À la lumière des résultats présentés à la section 4.1, nous observons déjà que la prise de contact effectuée au moment de la première visite en présentiel est déterminante à plusieurs égards, tant pour les informations recueillies dans le but de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit le stage concerné, mais également afin d'établir un partenariat utile et nécessaire à la bonne marche de la supervision (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002; Mallen et al., 2005). Nous verrons à la section 4.2 que des impacts positifs et des limites peuvent également être engendrés par cette structure.

4.2 Présentation et analyse des avantages et des limites d'une supervision en distanciel

À la section 4.1, nous avons présenté les trois temps qui constituent la structure de l'approche de supervision en distanciel proposée : une première visite en présentiel, des visites intermédiaires en distanciel et une dernière visite en présentiel. Cette section a permis de constater entre autres que la première visite en présentiel visait plusieurs intentions qui auront une incidence, comme nous le verrons dans la présente section, sur l'accompagnement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation. Les résultats ont aussi permis de mieux comprendre en quoi la structure de l'approche pouvait favoriser l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles (obj.3), notamment en établissant un climat de confiance avec le milieu par une alternance des visites en présentiel et en distanciel (Gruenhagen et al., 1999; Venn et al., 2000).

La présente section en est une très importante dans la présentation et l'analyse des résultats de cette étude et intègre une grande quantité d'informations pertinentes et utiles afin de répondre aux différents objectifs de la recherche. En fait, à elle seule, la section 4.2 permet de répondre aux deux premiers objectifs, soit ceux d'identifier les avantages et les limites de l'approche de la supervision en distanciel. Elle répond

également à l'orientation épistémologique de la recherche qui se veut qualitative descriptive. Nous y retrouvons ainsi une description appuyée de chacune des étapes du processus de supervision en distanciel proposé. Pour cette raison, les résultats y sont présentés et analysés de façon à exposer, pour chaque étape, une description de l'étape, ses avantages, ses limites et, pour faciliter la rétention de l'ensemble de ces informations, un tableau-synthèse des avantages et limites de chaque étape. Dans ces tableaux-synthèses, nous avons également intégré une justification sommaire de la source des données retenues. Ces dernières ont été sélectionnées en fonction de leur pertinence et du lien qu'elles entretiennent avec la dite section. Voici un exemple d'organisation des résultats pour l'étape de l'accueil : 4.2.2 L'étape de l'accueil : description, avantages et limites; 4.2.2.1 Présentation et analyse des avantages de l'étape de l'accueil; 4.2.2.2 Présentation et analyse des limites de l'étape de l'accueil; 4.2.2.3 Synthèse des avantages et limites de l'étape de l'accueil. À la fin de la section 4.2, on retrouve une présentation des considérations plus générales, qui ne sont pas spécifiques à l'une ou l'autre des étapes du processus de supervision. Enfin, une dernière synthèse générale permet d'avoir une vue d'ensemble de toute la section 4.2.

Dans le cadre théorique, à la section 2.1.4, nous avons présenté un modèle de supervision de stage inspiré des modèles d'Acheson et Gall (1993) et de Bujold (2002) et des approches recensées par Gervais et Desrosiers (2005). Ce modèle a été repris précédemment à la figure 17 de la section 4.1 et a servi de toile de fond à notre collecte de données. Rappelons que cette dernière a été réalisée par la superviseure/chercheure qui a tout d'abord joué son rôle de superviseure en prenant soin de remplir des grilles d'observation et, tout comme l'on fait les enseignants associés et les stagiaires, un journal de bord à chacune des supervisions en distanciel. Un enregistrement vidéo de chacune des supervisions en distanciel a également été effectué. Par la suite, une entrevue a été réalisée auprès de chacun des participants. Enfin, un visionnage des bandes vidéo a permis à la chercheure de sélectionner les éléments pertinents afin de répondre aux objectifs de la recherche. Les données ont donc été recueillies pour chaque étape du processus de supervision en distanciel :

l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction. Rappelons que l'étape de la planification n'a pas fait l'objet de la cueillette des données étant donné qu'elle se déroule à l'extérieur du milieu scolaire. Néanmoins, afin de respecter l'aspect descriptif de la recherche, nous présentons tout de même les jalons de cette première étape qui a malgré tout été réalisée par les participants à l'étude.

4.2.1 L'étape de la planification : description

L'étape de planification est celle qui se déroule préalablement et à l'extérieur du cadre de la présentation d'une leçon par le stagiaire. Il s'agit de la phase où sont organisées des séminaires, des rencontres individuelles ou en sous-groupe. Normalement, les rencontres de planification ont lieu à l'université⁵³. Les buts poursuivis sont préparatoires et régulateurs. On identifie les objectifs de stage, on détermine les moyens pour les atteindre, on discute des défis et des besoins individuels et collectifs en lien avec le vécu en stage et les compétences professionnelles à développer. Ces rencontres ont généralement lieu à l'intérieur de l'université.

Au cours de cette étape, le superviseur rencontre aussi l'enseignant associé (en visite de milieu ou par téléphone) afin de lui présenter les intentions spécifiques du stage en cours, de discuter de son rôle au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation et de lui expliquer le déroulement de chaque visite de supervision. Enfin, cette étape constitue un moment privilégié, pour le superviseur, pour prendre contact avec le stagiaire et son enseignant associé et pour établir une relation de confiance et de partenariat avec eux (Gervais et Desrosiers, 2005).

⁵³ À l'UQAT, au stage III, ces rencontres sont organisées selon un horaire proposé aux étudiants en début d'année correspondant à une rencontre de trois heures aux deux semaines avant et après le stage intensif qui est fixé à trois semaines à la session automne et à trois semaines à la session hiver. Ces stages-séjour s'ajoutent à une journée hebdomadaire (généralement les lundis) de septembre à avril.

En supervision en distanciel, cette étape est en tout point semblable à ce qui se passe en supervision en présentiel à une différence près où des discussions entourant la réalité d'une supervision en distanciel sont ajoutées à l'ordre du jour et où a lieu une présentation des outils et de leur fonctionnement (Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999) : « [...] la première fois que le superviseur vient dans la classe, il l'explique et il le montre [comment fonctionne le système de supervision] » (S4-E). Ainsi, en raison de son rôle dans la préparation du stagiaire et du milieu à vivre le stage dans un climat de confiance et dans un esprit de partenariat (Gervais et Desrosiers, 2005; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999), l'étape de la planification revêt un rôle important à jouer dans l'accompagnement du stagiaire avant sa prestation. Toutefois, cette étape n'a pas fait l'objet d'une collecte de données. Nous justifions notre choix étant donné qu'elle ne fait pas partie des étapes vécues à l'aide des TIC et que l'objectif de la recherche est de mieux comprendre les avantages et les limites du modèle de supervision lorsque celui-ci fait appel aux TIC.

4.2.2 L'étape de l'accueil : description, avantages et limites

En présentiel, l'étape de l'accueil se déroule au moment de l'arrivée du superviseur dans le milieu, avant l'entrée des élèves, et a pour intention de prendre contact avec le stagiaire et son enseignant associé. C'est le moment des salutations et de la remise, par le stagiaire, des documents pertinents au bon suivi du déroulement de la leçon. Physiquement, le superviseur est invité à prendre place dans un endroit désigné de la classe (Gervais et Desrosiers, 2005). Il peut alors prendre connaissance des lieux, répondre aux questions de dernière minute et se préparer à prendre des notes. Cette étape est aussi le moment pour rassurer le stagiaire qui vit de la nervosité face à sa supervision imminente (Acheson et Gall, 1993; Gervais et Desrosiers, 2005; Montgomery, 2001; Montgomery, Bujold et Kaszap, 1999).

En supervision en distanciel, un protocole⁵⁴ qui prévoit une première prise de contact via une webcaméra et un programme de conversation en ligne a été mis sur pied. Dans les écoles sélectionnées pour réaliser les supervisions, une difficulté initiée par les réseaux informatiques des commissions scolaires, soit celle de la présence de pare-feu performant et de nombreuses restrictions au niveau de l'installation de nouveaux programmes informatiques sur les ordinateurs, a orienté le choix du programme à être utilisé. En effet, le logiciel de Webconférence Bridgit⁵⁵, développé par Smart Technologies⁵⁶, a vite été privilégié étant donné sa particularité de ne nécessiter aucune installation locale. Concrètement, le superviseur, propriétaire d'un accès à la plateforme hébergée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, crée une nouvelle conférence (fig.21), effectue une invitation par courriel à son stagiaire (fig. 22) qui peut alors entrer dans la conférence par la voie du réseau Internet en cliquant sur le lien proposé (fig. 23).

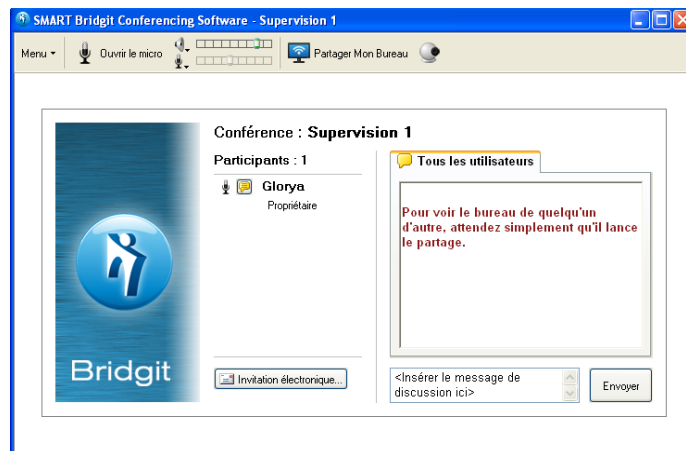


Figure 18 Création d'une conférence Bridgit

⁵⁴ Voir annexe 6

⁵⁵ Bridgit est un logiciel de dataconférence et de partage de données : www.smarttech.com/bridgit

⁵⁶ SMART Technologies Inc. Suite 600, 1177 – 11th Avenue SW. Calgary, AB CANADA T2R 1K9.
Tél. : 403.245.0333 Fax : 403.228.2500

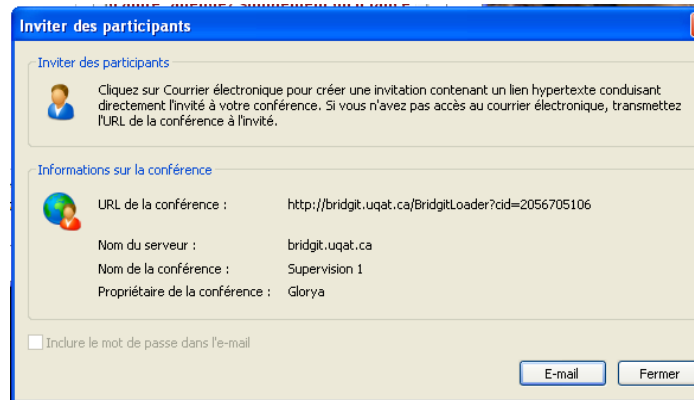


Figure 19 Invitation par le superviseur à participer à la conférence Bridgit

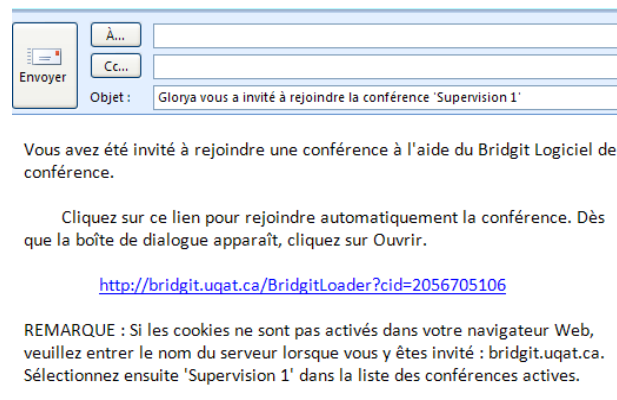


Figure 20 Lien Internet pour entrer dans la conférence Bridgit

Lorsque le contact est établi, le stagiaire invite son superviseur à entrer dans la classe via la caméra installée au plafond. Cette invitation importante assure une éthique au niveau de la vie privée de l'enseignant associé et du stagiaire, restreignant la possibilité au superviseur d'entrer dans la classe quand bon lui semble.

Ce que j'ai bien apprécié, ce qui m'a permis de me détresser aussi c'est que la superviseure entrait en contact avec nous quelques minutes avant la supervision et que c'est l'étudiant dans sa classe qui invite le superviseur à entrer. (S4-E)

Des tests de son et d'images peuvent alors être effectués afin d'assurer une qualité audio et vidéo lors de la supervision. « La superviseure demande la permission pour entrer virtuellement dans la classe et pour ouvrir la grosse caméra. Elle demande au stagiaire d'installer et d'ouvrir son micro-cravate. On fait des tests de son » (Supervision_b-S3-EV).

Suite à cette première prise de contact plus technique, nous observons que le superviseur s'informe de l'état d'esprit du stagiaire : « La superviseure s'informe du contexte de classe du matin : "Ça s'est bien passé ce matin?". Le stagiaire répond qu'il y a de l'électricité dans l'air et qu'il est nerveux. » (Supervision_a-S3-EV) et le rassure : « La superviseure dit au stagiaire que si un problème survient pendant la supervision, elle rappellera à l'école pour l'en aviser. » (Supervision_a-S3-EV). Au niveau plus pédagogique, il questionne la planification de la leçon qui a été envoyée préalablement par courriel : « La superviseure demande s'il y a des particularités par rapport à l'activité qui sera présentée. » (Supervision_a-S2-EV); et prévoit les modalités pour la suite de la supervision : « La superviseure effectue une planification du moment du retour. Il est décidé que la rencontre avec l'enseignant associé et la direction aura lieu immédiatement après l'activité et que la rencontre avec le stagiaire suivra. » (Supervision_a-S2-EV).

Suite à l'étape de planification qui s'est déroulée en partie en rencontre individuelle avec le stagiaire ou en séminaire, l'étape de l'accueil est la première d'une série de quatre qui amorce le processus de supervision. En distanciel, nous observons, par les données présentées, une volonté de respecter le processus de supervision en présentiel, tout en s'assurant de préparer les participants à vivre la supervision en distanciel de façon positive tant au niveau technique, pédagogique qu'éthique.

4.2.2.1 Présentation et analyse des avantages de l'étape de l'accueil

L'étape de l'accueil a été présentée comme étant une étape de prise de contact, de réajustement et de sécurisation du stagiaire (Acheson et Gall, 1993; Gervais et Desrosiers, 2005; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999; Montgomery, 2001; Montgomery, Bujold et Kaszap, 1999). Toutefois, une question se pose : quels sont les avantages à vivre cette étape en distanciel? Par cette question, nous répondons en partie à notre premier objectif, soit celui d'identifier les avantages d'un modèle de supervision de stage appuyé par les TIC. Dans les lignes qui suivent, nous présentons et analysons les éléments positifs ainsi que les apports pédagogiques ressortis dans notre collecte de données par et pour deux des acteurs de la supervision, soit le superviseur et le stagiaire, l'enseignant associé n'étant pas directement impliqué dans cette phase. Mais tout d'abord, le tableau suivant présente une synthèse de ces avantages identifiés lors de la phase d'accueil. De plus, nous y justifions sommairement la présence des énoncés dans la cueillette de données en précisant sa source (JB, EV, E, GO), son auteur (S1, S2... ou EA1, EA2... ou SU), et le moment de sa collecte (supervision_a ou b).

Tableau 20 Avantages de l'étape de l'accueil en supervision en distanciel

Avantages de l'étape de l'accueil en supervision en distanciel	Justification sommaire de la présence des énoncés
- Possibilité de vérifier les aspects techniques de la supervision	- Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-EV - Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-JBSU
- Possibilité pour le superviseur de valider la fiabilité du système avant la supervision	- Supervision_a+b- S1-EV + JBSU - Supervision_b-S2-EV + JBSU - Supervision_a-S3-EV + JBSU - Supervision_b-S4-EV + JBSU
- Possibilité pour le stagiaire de se rassurer ou de se faire rassurer par le superviseur par rapport à la fonctionnalité du système ou à la supervision imminente	- Supervision_a- S1, S2, S3, S4-EV - EA1-E
- Possibilité de vérifier si des réajustements de dernière minute ont été effectués sur le plan de leçon	- Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-EV
- Au niveau éthique, possibilité de rassurer le stagiaire et l'enseignant associé que leur vie privée est respectée en prévoyant une invitation formalisée	- S2-E, S3-E

Dans le cadre de la supervision en distanciel, l'étape de l'accueil est une étape qui vise entre autres à vérifier les aspects techniques de la supervision, et ce, dans le but de créer un environnement propice à l'observation du stagiaire.

Le branchement sur Bridgit est effectué. La superviseure salue le stagiaire. "Si tu m'entends, tu dois ouvrir ton micro à l'aide de l'icône en haut, à gauche de ton écran et ta webcam à l'aide de l'icône de droite. ... Youppi! Ça fonctionne!" (Supervision_a-S2-EV)

Elle permet au superviseur de s'assurer que tout sera fonctionnel pour la phase d'observation imminente. C'est le moment pour le superviseur de vérifier entre autres que le microphone sans fil du stagiaire est bien installé, que des piles de rechange sont disponibles en cas de besoin.

La superviseure effectue des tests de son et d'image. Pour l'image, tout est parfait. Pour le son, elle demande au stagiaire de vérifier si le micro-cravate est bien ouvert. "Vérifie si les piles fonctionnent." ... "C'est parfait! Je t'entends très bien. J'ai l'impression d'être dans la classe avec toi". (Supervision_a-S3-EV)

Le superviseur s'assure également que la caméra au plafond de la classe est fonctionnelle et qu'il n'y a pas de problème au niveau du réseau Internet. « Des tests de son sont effectués. Tout fonctionne très bien. Le son et l'image de la caméra au plafond sont très fluides » (Supervision_a-S3-EV); « La phase d'accueil s'est bien déroulée. Tout a bien fonctionné : le contact visuel, le son, la caméra au plafond, le micro sans fil, le logiciel Bridgit, ... Tout était parfait ! » (Supervision_a-S2-JBSU).

À la lumière des données recueillies, cette vérification, bien que technique, a un impact sur la confiance des stagiaires par rapport à la supervision imminente. En fait, le stress déjà provoqué par la situation d'évaluation (Matte, Montgomery et Demers, 2006; Montgomery et Bujold, 2002) peut être augmenté en raison de la modification de l'environnement habituel, soit par la présence des caméras (Acheson et Gall, 1993; Tochon, 2002). Rassuré par la constatation que tout est fonctionnel, le stagiaire peut se concentrer plus librement sur son plan de leçon et sa prestation à venir. En fait, pour le stagiaire, la phase d'accueil est aussi l'occasion de se rassurer (ou de se faire rassurer par le superviseur) par rapport à la fonctionnalité du système. Le fait de valider la fiabilité de la technologie avant la supervision semble avoir un apport positif pour certains d'entre eux. « La superviseure donne ses consignes de

déroulement. Elle rassure le stagiaire en lui disant que si un problème technique venait à survenir, elle rappellerait à l'école » (Supervision_a-S3-EV).

Le fait que le superviseur regarde avec nous si tout fonctionne, ça fait baisser la pression et ça nous donne confiance que bon, je ne le ferai pas pour rien. Il me semble que ça serait tellement décevant si ça ne fonctionnait pas. (S4-E)

Ce premier contact est aussi l'occasion de faire tomber en partie le stress vécu à l'idée de se faire observer. D'ailleurs, certains stagiaires ont profité de la phase d'accueil pour avouer à leur superviseur être très nerveux : « Le stagiaire donne des précisions sur le déroulement de l'activité. Il précise l'intention de son activité et il mentionne qu'il est nerveux. La superviseure souhaite une belle activité au stagiaire » (Supervision_a-S2-EV).

De plus, nous avons observé qu'il arrive que des problèmes surviennent et que le superviseur, parfois avec l'aide des techniciens en place, doit intervenir rapidement afin d'assurer la bonne marche de la supervision. « À 8h30, on réalise que le programme Bridgit est en panne. Les techniciens s'affairent à régler le problème. À 8h45, le problème est réglé. Il provenait du serveur » (Supervision_a-S1-JBSU). En fait, les données recueillies nous permettent de constater que c'est au moment de la phase d'accueil que la détection et la résolution des problèmes doivent être effectuées afin de minimiser les impacts négatifs qu'une défaillance technique pourrait avoir au moment de la prestation du stagiaire : perte de confiance et stress (Jones, 2004; Yildirim, 2000).

Pendant la phase d'accueil, on a vécu des difficultés : le micro du casque d'écoute ne fonctionne pas. Nous avons dû pallier en utilisant le micro-cravate et Bridgit. Le stagiaire m'entend par Bridgit et je l'entends par le micro sans fil. (Supervision_a-S2-JBSU)

Lors de la séance d'observation, il est tout de même possible de résoudre les problèmes, mais la situation peut demander l'intervention d'une personne présente dans le milieu scolaire étant donné que le stagiaire n'est plus en contact avec le superviseur. Par exemple, il est possible de logger un appel à l'école afin d'informer le stagiaire qu'un problème technique est survenu : « Le micro sans fil ne fonctionne plus. La superviseure appelle à l'école. On réalise que l'on doit changer la pile. On révérifie le son. Tout est parfait » (Supervision_b-S1-EV).

Le fait de prendre le temps d'identifier et de régler les problèmes techniques dès le départ et le fait de pouvoir faire appel à des techniciens pour régler ces problèmes avant la supervision sont des aspects qui ont été soulevés comme étant positifs de l'approche proposée. Comme le souligne Bourdeau (2002), les problèmes techniques et le manque de ressources sont une source importante de perte de confiance à l'égard de l'utilisation des TIC. En mettant en place une telle mesure, plusieurs problèmes sont prévenus ou minimisés et par le fait même, l'impact négatif qu'ils pourraient avoir sur la confiance des utilisateurs en est amoindri (Bourdeau, 2002).

Ayant préalablement reçu la planification du stagiaire par courriel, le superviseur profite aussi de la phase d'accueil pour vérifier si des réajustements ont été effectués, si des particularités sont à prévoir au cours de la leçon : « J'ai allumé la caméra au plafond. Tu peux débiter quand tu seras prêt. As-tu des questions, des réajustements par rapport à la planification que tu m'as envoyée? » (Supervision_a-S1-EV). Ce moment précis prévu avant l'étape de l'observation offre un moment d'échange entre le stagiaire et le superviseur, tout comme le permet la phase préactive de l'approche présentée par Gervais et Desrosiers (2005). Ce dernier peut ainsi être informé des changements de dernières minutes, comme il le serait s'il était physiquement devant le stagiaire : « Le stagiaire apporte des précisions quant à l'intention de son activité. Il annonce que la direction sera présente dans la classe » (Supervision_a-S2-EV).

Entre le moment où la planification d'activité du stagiaire a été envoyé par courriel au superviseur et le moment où la supervision a lieu, il arrive en effet que des changements surviennent, et ce, sans surprise si l'on considère le contexte de développement de compétence dans lequel s'inscrit d'une part la formation des élèves et d'autre part celle du stagiaire (Tardif, 2006). Rappelons que la compétence professionnelle « se manifeste dans des situations réelles de pratiques d'enseignement à partir des attentes et de la demande d'un contexte de pratique donné » (Louis, Jutras et Hensler, 1996, p.419) et que le stagiaire se doit d'agir et de prendre des décisions en fonction de ce contexte (Gauthier et Mellouki (2003). Dans le cadre d'une supervision en distanciel, à l'aide des outils de communication en ligne, il est ici démontré que le stagiaire peut échanger avec son superviseur et l'informer de ses prises de décisions de dernière minute, comme il le ferait si l'échange se déroulait en face à face (Gervais et Desrosiers, 2005). Cette transmission d'information concourt également à renseigner le superviseur, à certains égards en fonction du contenu des échanges, sur le développement de compétences professionnelles du stagiaire (MEQ, 2001).

Enfin, l'étape de l'accueil revêt un caractère rassurant au niveau éthique car, comme il a été prévu dans le modèle de supervision en distanciel proposé, le superviseur doit recevoir l'invitation de son stagiaire par la webcaméra avant de mettre en marche la caméra fixée au plafond de la classe. Cette invitation fait office de garantie que le système ne sera en fonction qu'au moment prévu et planifié par les participants. D'ailleurs, Katambwe (2002) renvoie l'idée qu'en termes d'éthique, il importe de préserver le lien de confiance entre les participants.

Je n'étais pas du tout inquiet parce que la superviseure m'avait dit au départ que ça allait fonctionner seulement sous approbation de [nom du stagiaire] et qu'on allait savoir quand la superviseure allait regarder la classe. Je lui faisais confiance à 100% et je n'étais pas inquiet. (EA1-E)

Par ces derniers constats, nous rejoignons Katambwe (2002) et Quinche (2007a) qui soutiennent que, notamment en formation à distance, une notion de responsabilité des utilisateurs doit être respectée. Ici, la notion de responsabilité se traduit par la précaution prise par le superviseur de s'assurer que tout est fonctionnel.

Un des types de messages qui devrait faire partie d'un entretien de supervision, outre ceux axés sur le processus d'apprentissage et sur l'évaluation, en est un orienté vers la mise en place d'un lien de confiance mutuel et sur une attention au stress (Brouillet et Deaudelin, 1994). Notamment à l'étape de l'accueil, dans la visée de réussite d'un stage, nos données nous permettent de constater qu'il importe d'agir de façon à prendre en considération, entre autres, les facteurs de stress qui interviennent dans les relations (Fortin et Pharand, 2005). En fait, il faut se rappeler que les stagiaires ne sont pas sans savoir qu'une évaluation de leurs compétences professionnelles est en voie de se réaliser et qu'évaluation équivaut à niveau de stress pour bon nombre de stagiaires (Acheson et Gall, 1993; Montgomery, 2001; Montgomery, Bujold et Kaszap, 1999; St-Pierre, 2005). Nous avons donc constaté qu'à l'étape de l'accueil, plusieurs actions sont posées dans le but de rassurer le stagiaire en vue de sa supervision à venir. Toutefois, nous avons également observé qu'outre l'idée de l'observation imminente, cette étape pouvait être une source de stress en soi. Dans la section traitant des limites de l'étape de l'accueil, nous explorons entre autres plus en détails cette réalité vécue par certains stagiaires.

4.2.2.2 Présentation et analyse des limites de l'étape de l'accueil

Certains désavantages à effectuer l'étape de l'accueil en distanciel ont été identifiés lors de la collecte de données tant pour le superviseur que pour le stagiaire. Le tableau suivant présente une synthèse des limites observées et une justification sommaire de la présence des énoncés dans la collecte de données. Ce tableau est suivi d'une description et d'une analyse de chacune des limites identifiées. De plus, un tableau

présentant un parallèle entre les limites de l'étape de l'accueil et leurs conséquences pédagogiques sera proposé à la fin de cette section.

Tableau 21 Limites de la phase d'accueil en supervision en distanciel

Limites de la phase d'accueil en supervision en distanciel	Justification sommaire de la présence des énoncés
- Possibilité de perte des informations sur le milieu et sur l'ambiance dans l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S3-JBSU - Supervision_a-S3-EV - Supervision_b-S1-EV
- Possibilité de minimiser les échanges entre le superviseur et l'enseignant associé en début de supervision	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_b-S1-JBSU - Supervision_b-S1-EV
- Possibilité de susciter de la nervosité chez les stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S2-JBSU - Supervision_a-S2-JBS - Supervision_a-S2-EV - S2-E
- Possibilité de problèmes techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a+b- S1-EV + JBSU - Supervision_b-S2-EV + JBSU - Supervision_a-S3-JBSU - Supervision_b-S4-EV + JBSU - S1-E + S4-E

En présentiel, au moment de l'étape de l'accueil, le superviseur a accès à nombre d'informations entre son arrivée à l'école et le moment où il s'assoit dans la salle de classe du stagiaire. Entre autres, il a accès à la salle des professeurs et, de façon plus informelle, il peut discuter avec les enseignants en place de la vie de l'école en général. Il a également accès à la rentrée des élèves et à leur comportement dans les corridors : quelle est la politique de l'école au niveau de la circulation au moment des transitions? observe-t-on une surveillance accrue ou une liberté d'agir dans les vestiaires? Lors d'une supervision en distanciel, à la lumière des données recueillies, on observe une perte des informations sur le milieu et sur l'ambiance de l'école par rapport à ce qui se vit en présentiel : « Avant la leçon du stagiaire, je n'ai pas accès à

la vie de l'école, à la salle des professeurs, à l'ambiance qui règne le matin même de l'activité dans le milieu » (Supervision_b-S3-JBSU).

Par ailleurs, rappelons qu'une première visite du milieu en présentiel est prévue en début de processus, et ce, justement pour aller quérir une portion de ces informations contextuelles et précieuses à la compréhension de l'organisation d'un milieu scolaire. D'ailleurs, cette visite en présentiel est préconisée par Gruenhagen et al. (1999) et par Venn et al. (2000) qui soutiennent entre autres que ces rencontres visent à se donner des repères en comparant les lieux physiques avec les lieux virtuels. Par exemple, le fait d'observer, lors de cette visite en présentiel, qu'aucune surveillance n'est effectuée dans les corridors après les récréations peut expliquer une rentrée chaotiques des élèves et permettre de mieux apprécier le travail que doit effectuer le stagiaire pour ramener le calme dans sa classe. Au contraire, en prenant conscience qu'une structure serrée de la gestion des comportements est prise en charge par l'ensemble de l'école, et que tous les élèves respectent une discipline déjà bien établie dans la classe, le superviseur peut être davantage vigilant devant les stratégies de gestion qui relèvent réellement de la pratique du stagiaire.

En présentiel, il est également possible que le superviseur s'entretienne avec l'enseignant associé avant la leçon (Gervais et Desrosiers, 2005). Dans la présente étude, nous n'avons pas préconisé cet échange.

L'enseignant associé a une information à me donner concernant un événement qui s'est passé la veille entre le stagiaire et un élève. Il n'est pas disponible pour venir en discuter par webcam avec moi avant la leçon du stagiaire. À son arrivée, il ne peut le faire, car la leçon est débutée et qu'il ne peut utiliser la webcam qui est dans la classe. Il m'en parle lors de la phase des échanges-partenaires. Je sens un peu d'irritation dans les propos de l'enseignant associé : "J'aurais préféré t'en parler avant l'activité." (Supervision_a-S1-JBSU)

À la lumière des données recueillies, nous constatons qu'en distanciel, le fait qu'une discussion puisse avoir lieu entre l'enseignant associé et le superviseur avant la séance (Gervais et Desrosiers, 2005) pourrait faire en sorte que les formateurs effectuent un meilleur partage des informations recueillies aux fins de l'évaluation des stagiaires (Tardif, 2006). Au moment de la discussion (chapitre 5), nous aborderons à nouveau cette question.

Les données de la recherche nous ont également permis d'observer que la phase d'accueil peut parfois susciter de la nervosité chez les stagiaires. Le fait de devoir se connecter au programme Bridgit et de s'assurer que tout fonctionne adéquatement ajoute une tâche à toutes celles normalement prévues avant de débiter une leçon.

Moi, ce qui me stressait, c'est que j'avais déjà toutes mes choses à préparer pour la supervision puis là, il fallait que je prépare la webcam, il fallait que je prépare tout ça pour qu'on fasse notre test. [...] Je me disais que j'avais déjà pleins de choses à préparer. Il fallait que je prépare ça aussi puis je n'étais pas à l'aise beaucoup avec le fonctionnement de la webcam. Parce qu'après, le stress s'est vite passé. (S2-E)

Malgré le fait que ce premier contact soit en partie garant de la fonctionnalité du système qui permettra la supervision à venir, il est tout de même possible qu'il puisse être vécu de façon négative chez certains stagiaires. « J'étais nerveux à l'idée de devoir faire l'accueil par la webcam. Je trouvais que j'avais déjà peu de temps pour préparer mon matériel, faire cet accueil qui pouvait ne pas être réussi m'apportait un stress supplémentaire » (Supervision_a-S2-JBS).

Le stagiaire avoue avoir été stressé au début en pensant devoir se préparer et entrer sur Bridgit. Toutefois, le tout semble s'être bien déroulé. Il me confie avoir préparé tout son matériel à l'avance en prévision de cette situation. (Supervision_a-S2-JBSU)

Dans le cadre de la collecte de données, bien qu'un seul stagiaire sur les quatre participants ait exprimé cet état de stress, mais ce, à trois reprises soit en entrevue, au moment de l'échange avec sa superviseure et dans son journal de bord, nous considérons qu'il faille relever cette limite. En fait, il a été soulevé par Montgomery (2007) qu'une situation perçue comme menaçante peut susciter du stress chez les individus et par Montgomery et Bujold (2002) que l'évaluation fait partie des principales causes de stress des étudiants. Ainsi, nos données nous permettent de faire le constat suivant : le fait d'envisager un manque de temps pour réaliser toutes les tâches préalables à l'activité, qui sera de surcroît évaluée, peut effectivement devenir menaçant pour certains stagiaires.

Au moment de l'étape de l'accueil, plusieurs problèmes techniques sont venus alourdir le processus dans deux milieux sur quatre. Le tableau 22 présente les différents problèmes vécus pour chacune des supervisions en distanciel et les moyens mis en place pour les contourner.

Tableau 22 Évaluation technique de l'étape de l'accueil

	Stagiaire 1	Stagiaire 2	Stagiaire 3	Stagiaire 4
Supervision a	Problèmes de son liés au casque d'écoute. L'image de la webcam est claire. On pallie avec le micro-cravate.	La communication est très fluide. Le son et l'image sont très clairs.	Quelques minutes avant l'accueil, panne du serveur sur lequel est hébergé le programme Bridgit. Le problème est réglé tout de suite après. La phase d'accueil se vit par téléphone.	La communication très fluide. Le son et l'image sont très clairs.
Supervision b	Problèmes de son même si le casque d'écoute a été changé. L'image de la webcam est claire. On pallie avec le téléphone.	Quelques retours de son, mais la phase d'accueil a lieu entièrement sur Bridgit.	La communication est très fluide. Le son et l'image sont très clairs.	Problèmes de son. On pallie avec le téléphone seulement.

On observe que les stagiaires 2 et 3 ont vécu des phases d'accueil sans problème. Pour ce qui est du stagiaire 1, on constate que les deux phases d'accueil ont été vécues difficilement, particulièrement en raison de problèmes de son : « On a eu des problèmes avec le casque d'écoute. On a pris le téléphone et on se voyait avec la webcam » (E-S1).

Le stagiaire n'entend pas. La superviseure effectue différentes opérations pour résoudre le problème et valide : "Comme ça, est-ce que tu m'entends?". Le stagiaire entend la superviseure, mais la superviseure n'entend plus le stagiaire. [...] Le stagiaire et la superviseure sont au téléphone. On tente d'ouvrir à nouveau Bridgit. La webcam fonctionne, mais le son ne fonctionne pas. On poursuit avec le téléphone. (Supervision_a-S1-EV)

Quant au stagiaire 4, il a eu droit à une expérience positive sur deux : « Bridgit ne fonctionne pas. Le son ne fonctionne pas. Le téléphone est donc utilisé pour effectuer la phase d'accueil (Supervision_b-S4-JBSU); « La superviseure fait quelques tentatives pour régler le problème audio. Ça ne semble pas fonctionner. Le stagiaire avise la superviseure que les élèves vont entrer bientôt. On opte vite pour l'utilisation du téléphone » (Supervision_b-S4-EV). Tantôt un problème de son, tantôt un problème au niveau du démarrage du programme Bridgit, bref nos données nous permettent d'observer que les participants auraient souhaité éviter ces problèmes. « Encore des problèmes de son. Des tentatives sont effectuées pour régler le problème, mais en vain. On décide d'utiliser la webcam et le téléphone » (Supervision_b-S1-JBSU).

À la lumière des données recueillies, nous constatons que des moyens ont été mis en place afin de minimiser l'impact de ces problèmes. Tout d'abord, une approche combinée mettant à profit le téléphone et la webcam a été maintes fois utilisée :

On a eu de la difficulté avec la webcam. On a dû utiliser le téléphone. Je dois dire que cette fois-là, j'ai préféré par téléphone parce que la webcam faisait beaucoup d'écho. J'avais beaucoup de difficulté à comprendre ce que la superviseure me disait. (E-S4)

Ensuite, l'utilisation de la fenêtre de clavardage disponible dans le programme Bridgit a également servi à maintenir les échanges : « La superviseure entretient une conversation avec la stagiaire à l'aide du clavardage pour aider à régler les problèmes techniques » (Supervision_a-S1-EV); « La superviseure utilise la fenêtre de clavardage pour discuter avec la stagiaire » (Supervision_b-S4-EV).

Nous constatons que ces moyens mis en place afin de remédier aux problèmes techniques vont dans le sens du développement de la compétence professionnelle 8 qui incite entre autres les enseignants à utiliser les TIC à des fins de communication avec leurs pairs (MEQ, 2001). De plus, Coursol (2004) préconise l'élaboration d'un plan de dépannage afin d'assurer le bon fonctionnement de la supervision. Mais à quoi peut-on attribuer ces problèmes techniques? Il est difficile d'établir les causes de façon formelle. D'ailleurs, Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) ainsi que Dudding et Justice (2004) font aussi état de différents problèmes techniques survenus au moment de la réalisation de leur étude sur une approche similaire à celle que nous proposons. Des hypothèses pourraient être lancées afin de mieux en comprendre les causes, mais n'y aura-t-il pas toujours des problèmes techniques potentiels lorsqu'on utilise la technologie?

Au cours de la présente section, l'analyse des données recueillies a permis de constater que les limites de l'étape de l'accueil observées dans la présente étude pouvaient contribuer à encourager la mise en place d'actions pédagogiques pertinentes à l'accompagnement au développement des compétences des stagiaires. Par exemple, l'observation effectuée à l'effet que l'étape de l'accueil vécue en distanciel pouvait minimiser les échanges entre l'enseignant associé et le superviseur

encourage la formalisation d'un moment prévu à cet effet, tel que préconisé par Gervais et Desrosiers (2005) dans leur phase préactive.

4.2.2.3 Synthèse des avantages et limites de l'étape de l'accueil

À la lumière de la présentation des avantages et des limites de l'étape de l'accueil et de l'analyse qui en est faite, il apparaît que, dans un contexte de supervision en distanciel, il soit nécessaire de prendre contact avec le stagiaire avant de démarrer la supervision. Que ce soit pour traiter des aspects techniques, professionnels ou relationnels, nous avons démontré que cette étape avait sa raison d'être.

Au moment de l'étape de l'accueil, il a aussi été observé que non seulement le stagiaire se rassure ou se fait rassurer par le superviseur quant au fonctionnement du système, mais également par rapport au stress vécu par la supervision imminente (Matte, Montgomery et Demers, 2006; Montgomery et Bujold, 2002). Au niveau plus technique, nous avons constaté que cette étape de la supervision en distanciel permet de vérifier que le système en place est et sera fonctionnel au moment de la supervision, bien que nous sommes consciente que des problèmes techniques puissent survenir à tout moment. De plus, cette vérification technique permet de maintenir la confiance des stagiaires envers la supervision imminente (Jones, 2004; Yildirim, 2000). Outre les vérifications techniques, rappelons que l'étape de l'accueil prévoit aussi un moment de discussion avec le stagiaire en ce qui a trait, entre autres, à son plan de leçon, ce qui permet au superviseur d'avoir un regard éducatif sur l'activité à venir, contribuant également à l'informer du développement de certaines compétences professionnelles (MEQ, 2001).

Par l'analyse des résultats, nous avons constaté qu'un moment d'échanges avec l'enseignant associé aurait intérêt à être formalisé afin de contribuer à maximiser le partenariat souhaitable dans l'équipe de supervision (Gervais et Desrosiers, 2005). Nos données ont également renforcé l'importance d'une visite en présentiel qui

contribue non seulement à minimiser les pertes d'informations sur le milieu ressenties au moment de l'étape de l'accueil, mais également à effectuer une comparaison des lieux physiques et des lieux virtuels (Gruenhagen et al., 1999; Venn et al. 2000).

Enfin, soulignons l'apport éthique sous-jacent à ce premier contact qui prévoit que le superviseur soit invité par son stagiaire à entrer dans sa classe. Il a été démontré que ce simple geste rassure les participants qu'une utilisation restreinte de la caméra est effectuée, et ce, à l'usage unique de la supervision du stagiaire au moment prédéterminé et connu des participants. Ces derniers ont, par cette règle protocolaire, l'assurance que leur vie privée est respectée, ce qui permet de préserver le lien de confiance entre les partenaires de la supervision (Katambwe, 2002).

Toutefois, ne minimisons pas le stress que peut ajouter cette étape à celui déjà provoqué par la supervision à venir (Montgomery, 2007). N'ignorons pas non plus le risque de devoir faire face à des problèmes techniques qui, comme nous l'avons démontré, doivent être résolus rapidement afin de ne pas affecter outre mesure la confiance des utilisateurs (Bourdeau, 2000). Nos données nous ont également permis de prendre conscience de l'importance de la mise en place d'un plan de dépannage (conversation combinant le téléphone et la webcaméra ou l'utilisation du clavardage) afin de minimiser les impacts négatifs provoqués par les défaillances techniques (Coursol, 2004) et du même coup encourager le développement de la compétence professionnelle 8 (MEQ, 2001).

Par l'analyse des résultats, nous constatons que l'étape de l'accueil contribue à l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles avant sa prestation, et ce, à différents égards. Au chapitre 5, nous abordons plus spécifiquement cet aspect qui correspond à la question 1 de cette étude.

4.2.3 L'étape de l'observation : description, avantages et limites

L'étape de l'observation, en supervision en présentiel, est l'étape où le superviseur observe le stagiaire en action devant les élèves et recueille des données en vue de l'accompagnement et éventuellement de l'évaluation du stagiaire. Lors de cette étape, l'enseignant associé et la direction assistent parfois à la même séance que le superviseur, permettant une co-observation autour de la même leçon. Évidemment, autant d'adultes au fond de la classe n'a rien de rassurant pour les élèves, et encore moins pour le stagiaire qui vit déjà un stress à l'idée d'être supervisé (Gervais et Desrosiers, 2005; Montgomery, 2007; St-Pierre, 2005).

En supervision en distanciel, cette étape vise les mêmes objectifs qu'en présentiel, soit de collecter de l'information dans le but d'accompagner le stagiaire dans l'atteinte de ses objectifs de stage et des compétences professionnelles à développer (Acheson et Gall, 1993; Gervais et Desrosiers, 2005). Par contre, cette collecte se vit par l'intermédiaire d'une caméra fixée au plafond de la classe et motorisée à distance par le superviseur qui lui, est installé dans son bureau de l'université. L'enseignant associé et parfois la direction d'école peuvent assister à la prestation du stagiaire sur place, sans que les élèves ne soient distraits outre mesure par la présence d'un inconnu dans la classe, en l'occurrence le superviseur. Au cours de l'étape des échanges-partenaires, tous les acteurs peuvent alors échanger leurs observations respectives.

L'étape de l'observation en distanciel est celle qui se rapproche le plus en terme d'objectifs de la même phase en présentiel. Toutefois, au lieu d'effectuer la collecte d'informations en présence, celle-ci se déroule à travers l'œil d'une caméra installée dans la classe. Cette différence marquée apporte également son lot d'avantages et de limites pour chacun des acteurs.

4.2.3.1 Présentation et analyse des avantages de l'étape de l'observation

C'est au moment de l'étape de l'observation que le plus grand nombre d'avantages à effectuer une supervision en distanciel a été identifié. Le tableau 23 présente une synthèse de ces avantages ainsi qu'une justification de leur présence dans les différents instruments de la collecte de données. Par la suite, une description et une analyse de chacun d'eux sont proposées.

Tableau 23 Avantages de la phase d'observation en supervision en distanciel

Avantages de l'étape de l'observation en supervision en distanciel	Justification sommaire de la présence des énoncés
- La technologie utilisée au moment de l'étape de l'observation permet une qualité d'écoute du discours des stagiaires tout au long de l'activité.	- Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-EV - Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-JBSU
- La motorisation de la caméra offre la possibilité d'effectuer des rapprochements optiques de grande précision (écriture au tableau), de suivre tous les déplacements du stagiaire dans la classe.	- Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-EV - Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-JBSU
- La caméra utilisée est discrète et peu invasive	- S1-E; S2-E; S3-E; S4-E - EA1-E; EA2-E; EA3-E; EA4-E
- Le système permet de maintenir un contact humain.	- Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-EV - EA2-E; EA3-E; EA4-E; S2-E; S3-E
- La technologie permet une co-observation	- Supervision_a-S2, S4-EV - Supervision_a-S1-JBSU; EA4-E
- La technologie offre un avantage au niveau organisationnel	- Supervision_a- S1-S2-EV
- La technologie permet de rassurer le milieu au niveau éthique (respect de la vie privée)	- Supervision_a+b- S1, S2, S3, S4-EV - EA2-E

Pour le superviseur, un des avantages ressortis au cours des huit supervisions effectuées est celui de pouvoir avoir le stagiaire à l'oreille tout au long de l'activité grâce au port du micro-cravate. Cette particularité dans l'approche de supervision en distanciel lui permet d'être témoin de toutes les interventions du stagiaire, tant celles qui se déroulent individuellement que celles qui s'adressent à tout le groupe : « La superviseure fait référence au fait que le port du micro-cravate lui a permis d'entendre

des commentaires intéressants comme celui où le stagiaire s'intéresse au vécu des élèves » (Supervision_a-S2-EV).

La superviseur fait référence au fait que de pouvoir entendre le stagiaire pendant une heure grâce au port du micro-cravate lui a permis d'apprécier la totalité de ses dires, donc de son plan de questionnement tant à voix basse auprès d'un seul élève qu'à voix haute devant tout le groupe. (Supervision_a-S3-EV)

Nos données nous permettent également de constater que certaines interventions du stagiaire pourraient difficilement être perçues par le superviseur s'il était sur place étant donné qu'elles sont émises à voix basse. De ce fait, l'évaluation du stagiaire se fait sur la base d'un éventail de données élargi par rapport à une observation en présentiel, ce qui favorise l'accompagnement de ce dernier au développement de ses compétences professionnelles (MEQ, 2001). D'ailleurs, le MELS (2008) soutient que le superviseur a pour rôle, entre autres, de soutenir le stagiaire dans ses actions, en fonction des compétences professionnelles à développer. Il importe donc qu'il puisse recueillir de l'information à ce niveau, ce que l'étude permet de démontrer.

La superviseure mentionne qu'elle a pu, grâce au micro-cravate, constater que le stagiaire effectuait des groupements en fonction d'un souci de différenciation et que ces groupements étaient faits discrètement, à l'insu de l'ensemble des élèves. L'enseignant associé confirme cette observation de la superviseure. (Supervision_b-S2-EV)

Le superviseur entend toutes mes interventions et il peut me donner des rétroactions sur ça aussi. C'est un plus parce que quand le superviseur est assis dans le fond de la classe, il n'entend pas nécessairement tout. Tandis qu'avec la caméra, il a une vision vraiment pointue de tout ce que l'on fait. (S2-E).

La spécificité du port du microphone sans fil, qui est de permettre au superviseur d'entendre toutes les interventions du stagiaire, semble avoir été une source de stress au départ qui s'est transformée en un aspect positif avec la pratique.

Au début, ça me stressait parce que je me disais que tout est vraiment observé, que quand le superviseur est dans la classe, il n'entend pas nécessairement tout ce que je dis. Mais finalement, je n'avais pas raison de m'inquiéter parce que la rétroaction qu'on nous donne fait partie de notre apprentissage. [...] Par exemple, mon superviseur a entendu quelque chose et a pu me faire un commentaire constructif par rapport à ça. Je pense que ça m'a permis de m'améliorer sur ce point, donc je ne vois pas ça négativement, mais avant de l'avoir vécu, je me faisais des scénarios dans ma tête et j'aimais moins ça. (S4-E);

En fait, rappelons que Montgomery (2007) qualifie une situation perçue comme une menace pour le stagiaire comme une source potentielle de stress pour ce dernier. Il est donc intéressant de constater que les participants de la présente étude aient réussi à identifier cette source de stress et à en analyser le potentiel éducatif, comme le suggèrent entre autres Lazarus et Folkman (1984). D'ailleurs, un des enseignants associés souligne aussi cet avantage pour le superviseur.

En rétroaction avec le stagiaire, le superviseur peut revenir sur ce qu'il a dit, sur ses interventions, sur la qualité de son plan de questionnement quand il est près des élèves [en raison du port du micro-cravate]. Moi, je suis en arrière de la classe et j'ai une vue d'ensemble, mais je trouve qu'il a un avantage sur moi. (EA2-E)

Comme autre avantage, notons la caractéristique de la caméra utilisée⁵⁷ à pouvoir effectuer des rapprochements optiques de grande qualité (figure 21). Cette spécificité permet au superviseur de suivre les déplacements du stagiaire dans la classe, de positionner la caméra de façon à avoir une vue d'ensemble de la classe ou une vue plus rapprochée du stagiaire en action (figure 22). Tous ces déplacements se font rapidement, à l'aide d'un simple clic de la souris.



Figure 21 Rapprochement optique de la caméra sur le travail d'un élève



Figure 22 Différents plans de vue rendus possibles grâce à la caméra utilisée

⁵⁷ La caméra utilisée est de type Sony SNC-RZ25N/P Network PTZ

Ainsi, à l'aide des fonctions de déplacement de la caméra, nous constatons que le superviseur peut suivre tous les déplacements de son stagiaire, et grâce à la qualité audio qu'offre le microphone sans fil, il peut apprécier le plan de questionnement mis de l'avant par celui-ci lorsqu'il s'adresse aux élèves qui réalisent la tâche en cours : « La superviseure explique qu'elle a pu apprécier à distance le travail de certains élèves et qu'elle a pu entendre les interventions du stagiaire qui leur venait en aide » (Supervision_b-S4-EV).

Le stagiaire circule entre les équipes et intervient dans chacune d'elles. La superviseure le suit virtuellement et peut entendre toutes ses interventions verbales et voir ses interventions non-verbales. Elle peut également apprécier son plan de questionnement dans son ensemble. (Supervision_b-S3-EV)

De plus, lorsque les élèves interrogés sont à courte distance du stagiaire, il est possible de percevoir leur réponse : « Le stagiaire circule et intervient à voix basse auprès de certains élèves. Lorsqu'ils sont près de lui, on peut saisir leurs propos » (Supervision_b-S4-EV); « Une élève vient à l'avant. Parce qu'elle se tient debout près du stagiaire, on peut entendre clairement son discours » (Supervision_a-S1-EV).

Nous observons que la motorisation de la caméra permet également au superviseur, pendant que le stagiaire intervient au tableau, d'effectuer des rapprochements optiques sur ce qui y est inscrit. Il peut ainsi y apprécier le contenu, mais également avoir un regard sur sa compétence à écrire dans un contexte spontané (compétence 2) : « Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs » (MEQ, 2001, p.71) : « La superviseure fait référence à une faute laissée au tableau. Le stagiaire se tourne pour constater son erreur » (Supervision_b-S3-EV); « Des discussions ont lieu entre l'enseignant associé et la superviseure concernant la maîtrise de la langue écrite du stagiaire » (Supervision_b-S1-EV).

Dans un même registre, le superviseur peut aussi apprécier l’affichage proposé aux élèves. Encore une fois, il accède à des données lui permettant de porter un jugement non-seulement sur la compétence professionnelle 2 (communication orale et écrite) (MEQ, 2001), mais également sur la culture du stagiaire et sur sa maîtrise du contenu enseigné (compétence 1) : « [...] la connaissance de la discipline par [le stagiaire] peut avoir un effet sur la qualité de ses exemples et de ses explications [...] » (MEQ, 2001, p.63) : « Le stagiaire installe des affiches au tableau. La superviseure effectue un rapprochement optique pour lire ce qui y est indiqué » (Supervision_a-S3-EV).

Nos données nous ont permis d’observer que lorsque le stagiaire s’adresse à tout le groupe, le superviseur peut effectuer des éloignements optiques lui permettant d’avoir une vue d’ensemble sur la classe. Dans deux cas sur huit, la superviseure a fait état du fait que cette possibilité technologique lui permettait de porter un regard sur les stratégies d’intervention du stagiaire, comme si elle était physiquement dans la classe : « Est-ce toujours les mêmes élèves qui lèvent la main? Comment est-ce géré par le stagiaire? » (Supervision_a-S3-JBSU); « Le stagiaire choisit-il seulement les élèves qui lèvent la main? Comment s’y prend-il pour interpeller un élève moins participatif? » (Supervision_a-S4-JBSU).

Au moment où le stagiaire intervient auprès d’un groupe d’élèves qui travaillent en équipe, nous avons également observé que le superviseur peut effectuer un rapprochement optique. Il peut alors apprécier le type d’intervention du stagiaire tant au niveau verbal que physique : « Le stagiaire aide un élève à relire la consigne en repositionnant la tâche sur son pupitre. Il recentre l’attention d’un autre élève en lui touchant le bras. Il questionne un coéquipier sur sa compréhension de la consigne » (Supervision_b-S4-EV).

À la lumière de nos résultats, nous constatons que la caméra utilisée pour effectuer l’observation permet non seulement de suivre le stagiaire dans ses déplacements dans la classe, mais aussi d’effectuer des rapprochements optiques de grande précision. En

regard à cette particularité, l'écriture spontanée du stagiaire devient une donnée accessible pour le superviseur, même à distance. Grâce à la précision de l'image, il peut apprécier non seulement l'utilisation du tableau par le stagiaire, mais aussi un volet de sa compétence professionnelle ⁵⁸. En fait, une des composantes de cette compétence précise que les enseignants (et les stagiaires) devraient

non seulement avoir une connaissance théorique des règles de la langue écrite mais également les mettre en pratique dans toutes leurs productions écrites. À cet égard, ils jouent un rôle important de modèle pour leurs élèves et pas uniquement lorsqu'ils corrigent leurs copies. (MEQ, 2001, p.71)

En présentiel, le superviseur peut apprécier le contenu transmis à l'écrit par le stagiaire. En distanciel, nos données nous permettent de constater qu'il en va de même.

Pendant l'étape de l'observation, le superviseur maintient aussi un contact audio continu avec son stagiaire, ce qui lui fournit moult informations concernant l'approche de ce dernier auprès des élèves et la qualité de ses interventions. Plusieurs composantes des compétences professionnelles 3-4-5 et 6 (MEQ, 2001) sont donc observables grâce à cette particularité technologique. À la section 4.3, nous abordons de façon plus spécifique l'efficience du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et nous revenons sur cet avantage. Mais outre les aspects audio et vidéo de l'étape de l'observation qui ont un effet sur le travail d'accompagnateur du superviseur, soulignons que le port du micro sans fil accompagné d'une motorisation de la caméra rend aussi la présence de ce dernier peu perceptible par le stagiaire et par

⁵⁸ Compétence professionnelle 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante (MEQ, 2001, p.69)

les élèves : « Moi, à un moment donné, j'oubliais que c'était une supervision, tandis que quand le superviseur est là... » (S1-E).

Nos données nous permettent aussi de constater que cette apparente discrétion favorise un agissement plus naturel chez le stagiaire, contrairement à ce qui se passe lorsqu'une tierce personne assiste en présence à l'activité dans la classe : « Je pense qu'on est plus naturel parce qu'on oublie plus facilement la caméra que le superviseur assis dans la classe » (S2-E); « La caméra, pour moi, c'était un gros œil, mais ce n'était pas réellement quelqu'un. J'arrivais à l'oublier complètement » (S3-E).

Pour les stagiaires participant à l'étude, la présence de la caméra dans la classe ne semble pas être une source de nervosité supplémentaire. En effet, tout comme l'ont démontré Dudding et Justice (2004), il semble que pour les participants à la présente étude, la nervosité ressentie en début de processus s'estompe avec le temps, pour même disparaître pour certains : « J'ai oublié vite que c'était une supervision surtout rendu à la deuxième, tandis que quand le superviseur est dans la classe, on le voit sans cesse et on n'est moins porté à oublier que c'est une supervision » (S2-E); « Au début, ça me stressait un peu et puis, quand on a commencé, ça a pris seulement quelques minutes que j'ai complètement oublié la caméra » (S3-E).

Bien que nos données nous permettent de constater que la nervosité ressentie lors d'une supervision peut être amenuisée grâce à la présence de la caméra, qui se fait oublier rapidement, nous observons néanmoins qu'une supervision demeure un moment stressant pour les stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005; Montgomery, 2007; St-Pierre, 2005) : « Je crois que j'étais aussi naturel avec la caméra que sans la caméra. Par contre, par rapport au stress quand tu es évalué, il y a toujours un stress » (S4-E).

Les stagiaires et les enseignants associés évaluent également que la nervosité des élèves à l'idée qu'une caméra fonctionne dans la classe a fluctué à la baisse au cours des supervisions. En fait, il semble que l'excitation était davantage présente au cours

des premières minutes de la première supervision, mais que cet état de frivolité se soit estompé au cours d'une même supervision et davantage entre la première et la dernière. Cette constatation rejoint également une des conclusions de l'étude de Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) dans leur étude qui vise à déterminer si les TIC sont appropriées pour répondre aux besoins des différents acteurs de la supervision. En fait, les chercheurs ont aussi observé que l'approche de supervision en distanciel était moins distrayante pour les élèves que la présence physique du superviseur dans la classe : « Dans les cinq premières minutes, ils étaient excités, mais après ça, ils rentraient dans la leçon, ils travaillaient et ils oubliaient la caméra » (S1-E). Il semble que l'habitude créée par une vision continue de la caméra dans la classe, qu'elle soit en fonction ou non, aient contribué à minimiser l'état d'excitation chez les élèves : « Les élèves n'étaient pas portés à regarder la caméra parce qu'elle avait été installée avant qu'on commence. Elle était là depuis longtemps. » (S2-E); « Les élèves devenaient habitués à la présence de la caméra, si je compare la première supervision et la dernière » (EA4-E). Les participants ont aussi souligné la spontanéité et le naturel des élèves, malgré le fait qu'une caméra les filmait : « Comme les élèves arrivent à oublier la caméra, ils sont peut-être plus naturels et spontanés que lorsqu'un autre adulte est présent dans la classe » (EA1-E); « Étant donné que la caméra était installée depuis longtemps, les élèves étaient capables d'oublier qu'ils étaient filmés. [...] Leur réaction était naturelle, spontanée. Ils étaient eux-mêmes » (EA2-E).

Nos données nous ont également fourni des éléments de comparaison entre une supervision en distanciel et une supervision en présentiel, renforçant l'idée qu'effectivement, les élèves étaient plus spontanés et naturels en l'absence physique du superviseur : « Quand le superviseur est là, on dirait que ça les [les élèves] bloque de poser des questions parce qu'ils ne veulent pas avoir l'air de ..., ils ne veulent pas faire d'erreur » (S2-E).

Les élèves vont plus facilement oublier la caméra que la personne qui demeure toujours dans leur champ de vision. Par exemple, quand la direction vient observer dans la classe, les élèves la regardent pour voir ses réactions, tandis que la caméra, elle ne réagit pas (rires). (EA4-E)

Toutefois, nous verrons dans la section traitant des limites de l'étape d'observation que la caméra a tout de même eu un impact plus marqué chez certains élèves. Nous venons de souligner le fait que la présence de la caméra amenuise le sentiment de nervosité chez la majorité des participants interrogés. En effet, la présence du superviseur semble se faire oublier davantage en distanciel qu'en présentiel tant pour les stagiaires que pour les élèves, leur permettant d'agir de façon plus naturelle devant la situation d'observation en cours. D'ailleurs, rappelons qu'en ce qui concerne l'effet positif que suscite la présence de la caméra chez les élèves, il semble que cette observation soit confirmée par Falconer et Lignugaris-Kraft (2002). Malgré le fait que la caméra crée sans contredit un effet d'excitation temporaire en début de séance, les enfants agiraient de façon plus spontanée et naturelle que lorsqu'une nouvelle personne s'installe dans la classe. Il semble qu'il en soit de même pour la plupart des stagiaires qui disent oublier davantage le fait qu'ils sont supervisés que lorsqu'ils voient en permanence leur superviseur derrière la classe. C'est d'ailleurs un des constats ressortis de l'étude de Dudding et Justice (2004). Compte tenu du fait que le stress vienne très peu teinter la performance du stagiaire, pouvons-nous prétendre que la pratique observée se rapproche davantage de ce qu'il est réellement en mesure de présenter? Cette question fera l'objet d'une discussion au chapitre 5.

À la lumière de nos observations et des données recueillies, il apparaît qu'il soit non seulement possible et important, via les technologies, d'entretenir des relations humaines avec les stagiaires et l'enseignant associé, mais également avec les élèves. « Pour les enfants, le fait de savoir à qui appartient le visage derrière la caméra, c'est très important. [...] Il faut les rassurer » (EA4-E); « C'est bien que la superviseure leur fasse "bonjour" avec la caméra et qu'ils lui fassent des "bye, bye" » (S2-E). En

fait, avant de débiter la phase d'observation, nous avons observé que le stagiaire annonce aux élèves que le superviseur est maintenant derrière l'œil de la caméra et qu'ils peuvent le saluer, geste qu'ils s'amuse à faire à chaque présence. En retour, le superviseur peut, à l'aide des fonctions de motorisation de la caméra, leur rendre la pareille en effectuant des mouvements de haut en bas et de bas en haut. « [Nom du stagiaire] nous annonçait que la superviseure était là, qu'elle faisait partie de la classe, qu'elle nous observait, et là, les élèves la saluaient et je trouvais ça positif » (EA2-E). Rappelons que préalablement à cette visite virtuelle, le superviseur s'est rendu sur place afin d'effectuer une première supervision en présentiel⁵⁹. Cette visite ayant pour objectif, entre autres, de démystifier le rôle de la caméra auprès des élèves, ces derniers peuvent imaginer le superviseur assis à son bureau, prêt à prendre des notes. Avant de débiter l'étape de l'observation, ils se prêtent au jeu des salutations. « Comme les élèves savaient qui était la superviseure, ils lui envoyaient la main » (EA3-E).

Nos données nous permettent de constater qu'à chacune des rencontres en distanciel, et ce sans exception, des salutations ont été offertes par les élèves au superviseur et la motorisation de la caméra a permis à ce dernier de retourner ces mêmes salutations, ce qui semble avoir été perçu très positivement par l'ensemble des participants. Il importe ici de préciser, encore une fois, que la rencontre en présentiel préalable aux supervisions en distanciel contribue à forger les solives de cette relation qui ne demande qu'à être entretenue par la suite. À cet égard, nous abondons dans le sens de Oillo et Baraqué (2000) qui prétendent qu'un des principaux obstacles à franchir dans l'intégration des TIC dans l'enseignement est le facteur humain. Nous avons donc tout intérêt à le mettre en avant-plan et à trouver des stratégies pour le préserver.

Pour les enseignants associés, nous avons observé que le fait que la séance d'observation se déroule en distanciel semble avoir très peu d'impact sur leur perception de la qualité de la supervision. En fait, ils ont témoigné se sentir peu

⁵⁹ Voir section 4.1.1.

concernés par l'approche privilégiée, prétextant que ce ne sont pas eux qui ont à vivre le stress de l'observation. Ainsi, à la question : que diriez-vous à un stagiaire qui, sollicité pour vivre une supervision en distanciel, vous demandait votre avis, ils ont répondu unanimement qu'ils étaient à l'aise de revivre l'expérience, mais que la décision revenait au stagiaire : « S'il se sent à l'aise, moi ça ne me dérange pas du tout. C'est lui. Dans le fond, c'est lui qui se fait observer par la caméra » (EA1-E).

Je lui dirais d'aller demander à [nom du stagiaire actuel] comment il a vu ça, comment il a vécu ça, mais pour moi il n'y a pas de problèmes. Je n'aurais pas d'objection, parce que quand tu as vécu une chose une première fois, tu sais à quoi t'attendre et c'était positif. (EA2-E)

Toutefois, bien qu'ils s'en remettent en partie aux stagiaires pour juger l'approche, ils ne se cachent pas pour mentionner qu'ils ont trouvé l'expérience enrichissante, entre autres en ce qui a trait à l'aspect purement technologique du projet, faisant du même coup un lien avec la compétence professionnelle 8 qui est à développer : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (MEQ, 2001, p.151) : « J'ai trouvé ça très positif. Je trouve ça intéressant justement d'intégrer les TIC dans notre existence, dans notre quotidien » (EA4-E).

Un enseignant associé ayant vécu des expériences de supervision au cours desquelles on lui demandait systématiquement de sortir de la classe au moment où le superviseur universitaire était présent souligne le fait qu'il a apprécié pouvoir observer en même temps que ce dernier, et ce, sans imposer la présence d'un adulte supplémentaire aux élèves.

J'ai aimé observer aussi pendant que la caméra observait. [...] Parce que souvent, dans mes autres expériences en tout cas, quand l'université venait pour l'observation, moi je sortais. Mais là, je pouvais rester, observer, faire une analyse et

comparer. Sinon, il y avait une observation qui se faisait durant l'observation du professeur de l'université puis moi, j'avais les autres, mais ce n'était jamais le même contexte. Et puis moi, je suis toujours là, donc les enfants sont habitués. Ils me voient plus ou moins. (EA4-E)

Dans le même ordre d'idée, il est intéressant de constater que le fait que l'enseignant associé demeure dans la classe en même temps que se déroule la supervision peut devenir un avantage en soi, et ce, en minimisant l'impact négatif que peut représenter la présence d'un nouvel adulte pour les élèves. En effet, cette situation peut rehausser le partenariat et surtout la complémentarité qui réside dans les commentaires des deux formateurs qui ont assisté à la même leçon : « [...] pour certains superviseurs, il est important que les deux formateurs puissent discuter du parcours du stagiaire à partir d'une même réalité » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.148), mais selon deux angles complètement différents. « L'enseignant associé et la direction sont dans la classe à observer le stagiaire pendant que j'observe la même scène de mon bureau via les TIC » (Supervision_a-S1-JBSU).

La superviseure fait référence à un épisode spécifique pendant lequel le stagiaire a eu un échange particulièrement intéressant avec les membres d'une équipe. La direction et l'enseignant associé déplorent le fait qu'ils n'ont pas pu apprécier cette discussion en raison du bruit ambiant occasionné par le travail d'équipe. (Supervision_a-S3-EV)

Tout comme Falconer et Lignuraris-Kraft (2002), nous constatons qu'il est possible, grâce à la technologie, d'effectuer une co-observation ou de faire appel à un collègue didacticien pour répondre à un besoin spécifique de formation du stagiaire, et ce, sans ajouter physiquement un nouveau personnage au panel d'observateurs. Précisons que ce support supplémentaire ne nécessite aucun déplacement de la part du collègue en question et qu'il est entre autres proposé dans l'étude de Gervais et Desrosiers (2005). Évidemment, cet ajout à l'équipe de formateurs déjà en place ne doit en aucun temps

se faire sans l'aval du stagiaire qui aura été consulté préalablement. Aussi, nous considérons que l'approche en distanciel revêt un caractère de complémentarité dans l'accompagnement des stagiaires étant donné que les angles de vue et les informations perçues par le superviseur sont différents de ceux de l'enseignant associé. En fait, grâce au port du microphone sans fil, le superviseur entend des propos qui sont inaccessibles à l'enseignant associé en raison des bruits environnants et ce dernier peut percevoir des gestes qui ont échappé au superviseur en raison des limites inhérentes au champ de vision de la caméra.

Au niveau organisationnel, soulignons un avantage qui ne fait écho dans aucune des références consultées aux fins de cette étude, mais qui nous apparaît opportun de rapporter dans la mesure où cet avantage offre un environnement pédagogiquement intéressant pour le superviseur. En fait, à la lumière de l'analyse de nos données, nous constatons que le superviseur, dans une approche en distanciel, peut occuper tout l'espace voulu au moment où il recueille de l'information sur le stagiaire étant donné qu'il le fait à partir de son bureau. « La superviseuse s'installe devant son ordinateur avec son cahier de notes et ses grilles d'observation à proximité » (Supervision_a-S1-EV).

Pendant la phase de réalisation de la leçon, alors que les élèves sont à l'œuvre depuis quelques minutes, la superviseuse laisse le plan de la caméra le plus élargi possible afin de prendre des notes et remplir une partie de son rapport. Elle a toujours les propos de l'étudiante à l'oreille et jette un coup d'œil à l'action régulièrement. (Supervision_a-S2-EV)

Loin d'être confiné dans le fond de la classe, assis sur un tabouret avec un cahier sur les genoux, le superviseur demeure dans son fauteuil, ses fiches de notes à sa portée sur son bureau. La figure 23 illustre cette organisation spatiale du superviseur, rendue possible par l'approche de supervision en distanciel.



Figure 23 Organisation spatiale du superviseur au moment de la phase d'observation

Enfin, notons la précaution éthique prise par le superviseur lorsqu'il oriente la caméra vers le plafond à la fin de chaque étape d'observation. Ce simple geste, rendu possible grâce aux possibilités techniques du système mis en place, contribue à maintenir le lien de confiance entre les participants (Katambwe, 2002) et à rassurer les enseignants associés et leur stagiaire en ce qui a trait au respect de leur vie privée. « À la fin de la séance, la superviseure dirige la caméra au plafond » (Supervision_b-S2-EV); « Le fait de diriger la caméra au plafond après la supervision, c'est suffisant pour nous rassurer. Et si c'est trop fatigant [dérangeant] pour quelqu'un, il peut simplement la débrancher si ça ne pose pas d'inconvénient » (EA2-E). D'ailleurs, Watson (2003) et Mallen, Vogel et Rochlen (2005) insistent sur l'importance de prévoir des modalités éthiques avant d'intégrer les TIC dans un processus de supervision.

À la lumière de l'analyse de nos résultats, nous constatons que de nombreux avantages résident dans le fait d'observer le stagiaire en distanciel. Au regard de ces nombreux avantages, nous constatons que l'étape de l'observation du modèle de supervision en distanciel proposée s'avère en être une qui offre de nombreuses possibilités de cueillette d'information au superviseur, contribuant ainsi à favoriser un encadrement efficient du stagiaire (question 1) et à rendre la supervision efficiente sur

le plan de la communication avec les différents partenaires (question 3). Ces questions seront abordées plus spécifiquement au chapitre 5 de la présente étude.

4.2.3.2 Présentation et analyse des limites de l'étape de l'observation

L'étape de l'observation dans le cadre d'une supervision en distanciel revêt également son lot de limites. Parmi celles qui ont été observées et analysées, notons le sentiment de nervosité chez le stagiaire, celui d'isolement chez le superviseur ainsi que les problèmes techniques. Au tableau 24, nous présentons une synthèse des limites ressorties dans l'analyse des données en précisant à partir de quel instrument de mesure elles ont été identifiées. Une analyse de chacune d'elles suit le tableau.

Tableau 24 Limites de la phase d'observation en supervision en distanciel

Limites de l'étape de l'observation en supervision en distanciel	Justification sommaire de la présence des énoncés
- Possibilité de susciter un sentiment de nervosité chez les stagiaires et d'excitation chez les élèves	- S1-E; S2-E; S3-E; S4-E; EA1-E, EA2-E, EA3-E, EA4-E,
- La distance entre les acteurs suscite un sentiment d'isolement chez le superviseur	- Supervision_a-S2-EV - Supervision_a-S3-JBSU
- Possibilité de provoquer de l'inquiétude au niveau éthique	- S3-E; EA1-E; EA2-E
- Possibilité de problèmes techniques	- Supervision_a-S2-JBSU - Supervision_a-S2-EV - Supervision_b-S3-JBSU + JBEA

Lors des entrevues, trois stagiaires sur les quatre ont parlé du stress qu'ils ont vécu lors de leur supervision par caméra comme étant minime, voire même normal compte tenu de l'objet même de l'activité : « [...] parce que quand tu es évalué, il y a toujours un stress » (EA4-E). D'ailleurs, il semble que la plupart des stagiaires vivent effectivement un stress à l'idée d'être supervisé (Gervais et Desrosiers, 2005;

Montgomery, 2007; St-Pierre, 2005). Toutefois, le stagiaire 1 avoue que l'exercice s'est avéré plus intimidant qu'il ne l'avait anticipé.

Au début, j'étais super content parce que je pensais que ça [la supervision par caméra] m'enlèverait le stress de la supervision. (Rires) Mais en fin du compte, non. Le stress est quand même embarqué. Ce n'était pas un gros stress, pas pour me paralyser. Mais ça n'a pas eu l'effet que je pensais d'enlever tout le stress de la supervision et je m'attendais à ça. C'était quand même bien aussi, mais j'étais plus nerveux avec la caméra. (S1-E)

Malgré le fait que le stress avoué par les quatre stagiaires ait été présent en début de processus de façon plus ou moins marquée, les données recueillies révèlent qu'il s'est dissipé au cours de l'évolution de chaque supervision, et plus encore entre la première et la dernière rencontre. « Après la première phase d'accueil, j'étais stressé. Mais ce stress-là n'est pas vraiment revenu. Même le micro ne me dérangeait plus. Comme la caméra, une fois qu'il était posé, je n'y pensais plus » (S2-E).

Au début, avant que les supervisions ne commencent, ça nous stressait un peu [nom du stagiaire] et moi. On se disait : "Tu sais, la technologie, ça ne fonctionne pas toujours comme on pense". Je crois que c'était à cause de l'inconnu. Après, ça ne nous dérangeait plus. (EA3-E)

Cette observation confirme les données de Dudding et Justice (2004) qui ont aussi rapporté la même transformation du stress à la baisse. Même le stagiaire 1, qui a avoué un état de nervosité plus grand que les trois autres, a admis avoir vécu une atténuation de son stress, ce qui a été confirmé par son enseignant associé. « Le stress de mon stagiaire s'est estompé au fur et à mesure que la session avançait » (EA1-E); « Ce stress-là, il s'est estompé entre la première et la dernière. Je te dirais que la dernière, je l'ai oublié tout de suite aussi, je suis pas mal comme mes élèves pour ça. Mais je te dirais que la première, j'étais très nerveux » (S1-E).

Nos données ont aussi révélé que certains stagiaires se sont sentis intimidés lorsqu'ils ont réalisé que la superviseure pouvait entendre l'intégralité de leur discours.

Le fait aussi que, et ça c'est bête, qu'en supervision en présentiel, quand le superviseur est en arrière, il n'entend pas nécessairement l'intervention qu'on fait tandis que là, avec la caméra, c'est au complet, du début à la fin. On dirait que le stress est un peu plus élevé là. "*Elle entend tout ce que je dis!*". On dirait, ça me fatiguait plus. (S2-E)

Ils ont précisé avoir cru que tout pouvait être « *retenu contre nous* » (S2-E).

Je ne sais pas pourquoi mais j'avais vraiment l'impression que le zoom était sur moi... (Rires) ...et que la superviseure entendait vraiment tout ce que je disais avec le micro. Donc, j'essayais encore plus de faire attention et tout ça. (S1-E)

Cette observation nous amène à faire un lien avec Acheson et Gall (1993) qui font état de l'inquiétude des stagiaires face à l'éventualité que l'on enregistre leur prestation sur bande vidéo. De plus, St-Pierre (2005) souligne le fait que l'évaluation en soi est source de stress pour les stagiaires. Ainsi, l'idée que tout ce qui est dit peut faire l'objet d'évaluation pourrait expliquer en partie l'état de stress vécu par les stagiaires en début de processus. Toutefois, comme il en a été fait mention dans les avantages de la phase d'observation (section 4.2.3.1), à l'instar de Lazarus et Folkman (1984) qui préconisent l'identification de la source de stress, les stagiaires ont réalisé que cette particularité de la supervision en distanciel se transformait en commentaires constructifs et était synonyme d'apprentissage pour eux. « [...] Mais finalement, je n'avais pas raison de m'inquiéter parce que la rétroaction qu'on nous donne fait partie de notre apprentissage » (S4-E).

Pour le stagiaire 4, le fait de devoir porter un micro-cravate semble aussi avoir été dérangeant mais à d'autres égards que sa fonction première de favoriser l'écoute de ses propos. En fait, le stagiaire confie que le microphone ne tenait pas toujours bien

en place. Cette limite, bien que technique, implique une conséquence au niveau de la performance du stagiaire qui se voit déconcentré dans sa prestation, et ce, par un élément externe à la réalité de la classe qui menace sa performance (Montgomery, 2007). « Le fil qui relie le micro au boîtier est assez dérangeant. Parfois, le micro tombait. Il y avait un problème technique, car il se détachait facilement » (Supervision_b-S4-JBS4); « Souvent le petit micro tombait, donc les élèves me le faisaient penser : "Ton micro, il est tombé !". Des fois, lorsque j'étais en train d'expliquer, ça me dérangeait un petit peu » (S4-E).

Tous les participants ont également avoué que la caméra a été une source d'excitation et de nervosité chez les élèves, surtout au début des séances. « La première fois, ils [les élèves] étaient énervés par rapport à la caméra et ça les stressait. Ils étaient plus ou moins concentrés à la tâche pendant les 10-12 premières minutes parce qu'ils se sentaient observés » (S4-E). Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) ont également observé cette attitude chez les élèves impliqués dans leur étude et ont expliqué cet état par l'effet de nouveauté provoqué par la présence de la caméra. D'ailleurs, nos données nous révèlent que la situation est revenue à la normale après quelques minutes, et qu'elle était moins marquée lors de la dernière supervision, les enfants s'étant habitués à la présence de la caméra dans la classe. « L'excitation des élèves s'estompait au fur et à mesure que l'activité avançait et elle était moins présente lors de la dernière supervision » (EA1-E); « Au début, c'est certain que les élèves se tournaient vers la caméra, mais après quelques minutes, c'était quand même bien. [...] Ils ont été un peu plus distraits lors de la première supervision que lors de la deuxième » (EA3-E). Malgré tout, des interventions ont parfois été nécessaires pour ramener le calme dans le groupe.

Il a fallu que je ramène l'intention de la présence de la caméra, pourquoi elle était là. [...] Lors de la dernière supervision, les élèves étaient habitués à la caméra, mais la nervosité était quand même là au début, pendant les cinq premières minutes. (S4-E)

Cette observation nous amène à faire un lien avec le développement de la compétence professionnelle 6 qui stipule entre autres que l'enseignant (ou le stagiaire) doit « adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent » (MEQ, 2001, p.99). Ainsi, la situation provoquée par la présence de la caméra a permis au stagiaire de mettre de l'avant ses compétences professionnelles liées à la gestion et, par le fait même, au superviseur et à l'enseignant associé d'en apprécier la maîtrise.

Par l'analyse des données, nous avons également observé que la caméra émet un bruit lorsque le superviseur exécute des déplacements. Il est possible que ces bruits soient perçus par les élèves et contribuent en partie à hausser l'excitation déjà présente. C'est d'ailleurs ce qu'ont souligné un enseignant associé et un stagiaire. Dans ce cas précis, une intervention a alors été nécessaire afin de ramener l'attention des élèves.

C'est sûr que quand la caméra bouge, et quand il n'y a pas beaucoup de bruit, là ils vont l'entendre. C'est comme un petit moteur. Ils voient le « zoom » bouger et ils l'entendent. Ils voient où elle regarde et où elle s'en va. (EA4-E)

La caméra, elle faisait toujours un certain bruit quand elle tournait. Donc, les élèves qui étaient près de la caméra l'entendaient toujours et ils étaient portés à y penser davantage et à se tourner. Ce n'est pas négatif, mais ... je sentais que c'était différent. [...] Au début, la capacité d'écoute des élèves semblait diminuée en raison de leur préoccupation envers la caméra qui balayait la classe; le bruit le leur signalait. (S4-E)

Bien que la présence d'une caméra dans la classe ne soit pas commune et que le bruit émis n'en soit pas un faisant partie des sons ambiants de la classe, il est intéressant pour le superviseur d'observer encore une fois comment le stagiaire intervient dans une situation différente de celles avec lesquelles il a l'habitude de travailler et ainsi apprécier la manifestation de sa compétence professionnelle 6 (MEQ, 2001, p.97).

Toutefois, pour quelques élèves, l'expérience aura été plus difficile à gérer que pour la majorité d'entre eux. « Je me souviens d'une élève en particulier, lorsqu'elle parlait, elle était vraiment gênée et elle regardait souvent la caméra. [...] Elle devenait rouge et elle était vraiment plus timide qu'à l'habitude » (S4-E); « La deuxième fois, deux élèves regardaient de temps en temps la caméra pour savoir où elle était rendue » (EA3-E). En fait, aux dires des participants, la présence de la caméra les a distraits davantage et même intimidés au point où ils avaient du mal à interagir pendant la leçon.

Pour deux ou trois élèves, le fait d'être enregistré et d'être regardé après a eu un impact négatif sur eux. Ils sont comme restés avec l'idée qu'ils pouvaient être analysés eux aussi. [...] L'aspect négatif, c'est que quand ils ont réellement pris conscience qu'ils étaient filmés, ça les a freinés un peu et même empêchés de répondre à des questions durant que j'enseignais parce qu'ils avaient peur de mal paraître. (S3-E)

L'enseignant associé 4 fait également état de cette limite en précisant qu'elle doit être prise au sérieux par les stagiaires.

Pour les élèves qui sont facilement distraits, dans les premières minutes de la supervision, ça [la caméra] va être une distraction par rapport à la leçon qui est présentée. Alors, c'est sûr que le stagiaire doit en être conscient pour aller chercher davantage leur attention. (EA4-E)

À l'analyse de ces résultats, nous prenons conscience de l'importance de cette limite dans la réalisation de la supervision en distanciel et nous ferons des recommandations à cet effet à la conclusion de cette thèse.

Comme autre limite, nous constatons que la distance virtuelle entre les acteurs peut provoquer un état d'isolement chez le superviseur pendant la phase d'observation. En fait, le constat qui est fait est qu'aucun échange n'est possible entre l'enseignant

associé (et la direction) et le superviseur pendant cette phase et que le superviseur qui peut parfois ressentir le besoin que l'on contextualise *in situ* certaines observations, ne peut le faire en raison de la distance qui le sépare de ses partenaires. Par exemple, est-ce que l'élève interrogé est ou non en difficulté d'apprentissage? est-ce que l'ignorance d'un comportement est intentionnelle et prévue par un plan d'intervention? est-ce qu'il est courant de voir un élève réagir comme il le fait?

En présentiel, on peut chuchoter entre nous, se faire des signes, questionner une pratique, demander une précision à l'enseignant associé. Alors qu'en distanciel, les discussions doivent toutes avoir lieu après l'observation. (Supervision_a-S3-JBSU)

Pour pallier cette réalité inhérente à l'approche en distanciel, mais qui peut être vécue dans une supervision en présentiel lorsque l'enseignant associé ne demeure pas dans la classe, le superviseur doit prendre en note ses questions et les poser en rafale lors de la phase des échanges-partenaires. « Lors de l'échange partenaire, l'enseignant associé précise le fait que les élèves ciblés par le stagiaire étaient effectivement en difficulté, cette information ne pouvant être connue par la superviseure » (Supervision_a-S2-EV). En fait, nous constatons que le superviseur qui souhaite obtenir une précision sur l'action qui se déroule sous l'œil de la caméra doit attendre la phase des échanges-partenaires pour avoir réponse à sa question et ne peut le faire par un simple regard ou un chuchotement discret.

Au niveau des mesures éthiques mises en place dans ce projet, nous avons mentionné, dans la section traitant des avantages liés à la phase d'observation (section 4.2.3.1), qu'il était appréciable de pouvoir manœuvrer la caméra de façon à pouvoir orienter l'objectif vers le plafond et ainsi rassurer les participants quant au respect de leur vie privée. Toutefois, nous convenons que les enseignants associés ont tout de même ressenti une certaine inquiétude à l'égard de la sécurité liée à la caméra et à son utilisation. « On a vécu une panne de courant à l'école et lorsque le courant est

revenu, la caméra s'est remise en position d'observation. Heureusement, la lumière n'était pas allumée, mais on s'est demandé si on nous observait » (EA1-E).

Il y avait une crainte de la part de [nom de l'enseignant associé] que ça arrive [ouverture de la caméra] dans la classe n'importe quand sans prévenir. Mais on a bien aimé la manière dont ça c'est fait, que ce soit le stagiaire qui invite le superviseur à entrer dans sa classe. C'était très bien. C'est comme en présentiel, le superviseur n'entre pas dans la classe comme dans un moulin. (S3-E).

Il est aussi important de préciser qu'avant le début des supervisions, il est prévu que des vérifications techniques doivent être conjointement effectuées par les techniciens de la commission scolaire et ceux de l'université. Conscients des enjeux éthiques qui reposent sur l'installation d'une caméra dans une classe d'élèves du primaire (Watson, 2003), les spécialistes du branchement ont comme mandat de n'entrer dans le système qu'après les heures de cours. Toutefois, il arrive que les enseignants travaillent plus tard dans leur classe ou que d'autres intervenants y soient invités. Grâce à l'analyse de nos données, nous constatons que des précautions supplémentaires doivent être envisagées afin de ne pas commettre d'impairs au niveau du respect de la vie privée.

À un moment donné, c'était après l'école et je travaillais à l'ordinateur. La caméra n'était pas tournée vers le plafond et je me suis demandé si le technicien pouvait m'observer. J'ai appelé et on m'a dit qu'effectivement, le technicien avait voulu faire un test, mais quand il a vu qu'il y avait quelqu'un dans la classe, il a fermé le système. [...] Il faudrait fixer des heures pour que les techniciens effectuent leurs tests, parce qu'il arrive que ce sont des suppléants ou des spécialistes qui sont dans ma classe après l'école et ils pourraient ne pas avoir le goût qu'on les observe. (EA2-E)

L'analyse de nos données nous permet aussi de constater que la présence de la caméra suscite un sentiment d'inquiétude non seulement chez les enseignants, mais également chez les suppléants ou les collègues qui ont à intervenir dans la classe où cette dernière est installée.

Les gens qui sont venus dans ma classe, comme les autres enseignants, les suppléants, l'infirmière ou l'agent de conservation de la faune, se sont posé des questions quand ils ont vu la caméra. Ils n'auraient pas aimé que ça fonctionne pendant qu'ils étaient là parce qu'ils ne voulaient pas se faire juger. Moi, je les rassurais. Il y avait une inquiétude. (EA2-E)

Ce constat nous permet de réitérer l'importance d'une présentation de l'approche qui soit soucieuse de rassurer tous les participants directement ou indirectement impliqués dans le processus de supervision en distanciel (Katambwe, 2002). De plus, cette observation nous amène à renforcer l'idée de Fortin et Pharand (2005) qui soutiennent que la confiance réciproque favorise le partenariat et la communication entre les membres de l'équipe de stage. Force est alors de constater qu'il importe de préserver le protocole mis en place qui oblige le superviseur (ou le technicien lorsqu'il effectue des tests) à repositionner la caméra vers le plafond de façon à ne laisser aucune ambiguïté sur le respect de la vie privée des gens qui interviennent dans la classe.

Enfin, il est arrivé à deux reprises, au cours des huit phases d'observation réalisées en distanciel, qu'une perte momentanée du signal audio et vidéo vienne perturber la supervision. Selon les techniciens contactés immédiatement, il s'agit d'une surexploitation du réseau qui était engorgé au moment des difficultés. Sitôt l'affluence passée, le signal est redevenu très fluide. « À 10h15, le son et l'image sont moins fluides. Je fais un appel au technicien pour qu'il vérifie le trafic sur le réseau. Il est très élevé » (Supervision_a-S2-JBSU).

La qualité de l'image et du son est très bonne au début de la supervision. Au milieu, des difficultés apparaissent. C'est saccadé. C'est moins fluide. Les déplacements sont lents. Selon les techniciens, beaucoup de trafic est enregistré sur le réseau. À la fin, la qualité est redevenue normale. (Supervision_a-S3-JBSU)

Malgré le fait qu'ils aient été peu nombreux pendant l'étape de l'observation, nous ne minimisons pas l'importance à accorder aux problèmes techniques qui peuvent survenir. D'ailleurs, Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) ainsi que Dudding et Justice (2004) notent également ce genre de problèmes qu'ils attribuent par ailleurs à la qualité du système utilisé. Dans le présent projet, l'équipement employé au moment de l'étape de l'observation a généralement bien répondu aux attentes et très peu de problèmes sont apparus. En fait, les deux seuls moments où nous avons perçu un décalage entre le son et l'image et où la fluidité a été remise en cause ont été brefs et occasionnés, selon les techniciens interrogés, par un trop grand achalandage sur le réseau à une heure de pointe (heure des pauses). Le problème ayant été momentané et très peu fréquent, il devient, dans le cas présent, une donnée négligeable mais que nous tenions tout de même à souligner, car nous sommes consciente que ces problèmes peuvent avoir un impact sur la supervision. En fait, pour le superviseur, ces pertes de signaux signifient une perte d'informations utiles à l'accompagnement du stagiaire. Toutefois, il importe de préciser que l'évaluation du stagiaire repose sur un ensemble de données (Legendre, 2001; Louis, Jutras et Hensler, 1996; Tardif, 2006) et non pas seulement sur les quelques minutes touchées par les pertes audio ou vidéo.

À la lumière de l'analyse de nos résultats, nous constatons que bien que certaines limites fassent leur apparition au moment de l'étape de l'observation, les conséquences pédagogiques inhérentes à celles-ci ne sont pas nécessairement déplorable. Par exemple, l'augmentation du niveau d'excitation des élèves identifié d'une part comme étant une limite de l'approche en distanciel peut devenir, d'autre

part, une source intéressante de développement de la compétence professionnelle 6 pour le stagiaire et donc, une opportunité pour le superviseur et pour l'enseignant associé d'en observer les manifestations. Il en va de même pour l'apparition de certains problèmes techniques qui, d'un premier regard, peuvent être considérés uniquement comme une limite pour la cueillette d'information, mais qui peuvent inciter les membres de l'équipe de supervision à échanger davantage, de façon à travailler en complémentarité tel que nous avons démontré qu'il était possible de le faire à la section 4.2.3.1.

4.2.3.3 Synthèse des avantages et limites de l'étape de l'observation

Au regard des avantages et des limites de la phase d'observation, il apparaît que plusieurs avantages encouragent la mise en place d'une approche de supervision en distanciel, mais que certaines précautions doivent être prises afin d'offrir un soutien approprié et bénéfique au stagiaire pour lequel une équipe de formateurs se mobilise.

Au moment de l'étape de l'observation, nous avons constaté qu'il est possible, grâce aux caractéristiques de la technologie utilisée, de suivre tous les déplacements du stagiaire dans la classe et d'effectuer des rapprochements optiques d'une grande précision. Ce premier avantage nous a permis de prendre conscience du potentiel pédagogique de l'approche. En effet, nous sommes au fait de l'augmentation possible de la quantité d'informations susceptibles d'être recueillies lors de l'observation du stagiaire en classe étant donné que le superviseur est témoin de ses interventions continues pendant toute la durée de l'activité. Cette réalité a certes un impact sur l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles (MEQ, 2001). Toujours en lien avec l'aspect technique de l'approche, nous avons démontré qu'il est possible d'entendre tous les propos du stagiaire, et ce, du début à la fin de la séance. Encore une fois, cet avantage renferme un potentiel intéressant au niveau de l'accompagnement du stagiaire dans le

développement de ses compétences professionnelles dans la mesure où il permet au superviseur de recueillir une grande quantité et une diversité d'informations par le fait qu'il est témoin des interventions effectuées à voix haute, mais aussi de celles qui sont émises à voix basse. Nous constatons que ces particularités constituent un important avantage de l'approche de supervision en distanciel tant pour le superviseur que pour le stagiaire, mais également pour le partenariat entre les membres de l'équipe de supervision. Dans la section 4.4, nous verrons que ces spécificités contribuent en grande partie à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001).

Au niveau humain, tout comme l'ont démontré Dudding et Justice (2004), nous avons observé que la technologie pouvait amenuiser ou même faire oublier la nervosité que vivent certains stagiaires au moment de l'étape de l'observation, mais qu'elle pouvait aussi engendrer ces mêmes sentiments chez d'autres. Nous avons également fait le constat, à l'instar de Falconer et Lignugaris-Kraft (2002), que cette nervosité, ou l'excitation vécue par certains élèves en raison de la présence de la caméra, s'amenuise rapidement et est moins marquée lors des dernières supervisions. Nous observons que cette nervosité des stagiaires exige d'eux qu'ils analysent la situation de stress vécue afin d'en faire ressortir les bénéfices (Lazarus et Folkman, 1984) et que l'excitation des élèves provoquée par la présence de la caméra permet au stagiaire de démontrer certains aspects de sa compétence professionnelle 6 (MEQ, 2001). Par le fait même, nous avons constaté que les interventions nécessaires au rétablissement de l'ordre dans la classe sont des données précieuses pour les membres de l'équipe de supervision. L'analyse des résultats a aussi fait ressortir qu'il est possible de maintenir un contact humain avec la caméra en offrant des salutations aux élèves par des mouvements de haut en bas et de bas en haut. Il semble que cette façon de faire "humanise" la technologie et contribue à maintenir la relation entre le superviseur et le milieu scolaire. D'ailleurs, Gruenhagen et al. (1999) et Venn et al. (2000) préconisent entre autres la mise en place d'actions qui permettent d'établir une relation avec le milieu scolaire qui vivra la supervision en distanciel.

Nous avons également démontré que l'étape de l'observation en distanciel permet une co-observation non invasive pour le stagiaire et pour les élèves étant donné que le superviseur observe la séance de son bureau. Bien que cette option n'ait pas été expérimentée dans la présente étude, il est aussi possible de faire appel à un collègue (un autre superviseur ou un didacticien), avec l'accord du stagiaire, afin d'offrir un autre regard à la supervision. Cette option est d'ailleurs proposée par Falconer et Lignugaris-Kraft (2002). Nous avons enfin constaté une complémentarité d'observation des partenaires par le fait que les angles de vision sont différents. En contrepartie, le superviseur et l'enseignant associé ne peuvent échanger, même discrètement, pendant la séance et doivent attendre le moment des échanges-partenaires pour discuter entre eux et éclaircir certains éléments observés.

Au niveau éthique, comme le préconisent Watson (2003) et Mallen et al. (2005), plusieurs précautions ont été prises afin de rassurer les participants qu'aucune intrusion ne sera faite à leur insu (caméra orientée vers le plafond, voyant lumineux). Malgré cela, nous constatons que la seule présence d'une caméra dans la classe suscite de l'inquiétude à ce niveau. Cette observation renforce l'importance de rassurer les participants afin de maintenir la relation de confiance nécessaire à un partenariat entre les membres de l'équipe de supervision et de permettre de vivre et de revivre positivement la supervision, sans crainte de se faire épier à son insu. Enfin, au moment de la phase d'observation, nous avons démontré que le superviseur avait la possibilité de prendre tout l'espace voulu pour effectuer sa prise de notes étant donné qu'il effectue son travail à partir de son bureau. Ainsi, nous considérons que l'approche de supervision en distanciel offre un certain avantage au niveau organisationnel permettant au superviseur de consigner un grand nombre d'information en vue de la période de rétroaction avec le stagiaire.

Suite à la phase d'observation, des discussions doivent avoir lieu entre les différents acteurs de la supervision. Dans le modèle de supervision en distanciel proposé, nous avons dissocié les échanges entre deux dyades distinctes : l'étape des échanges-

partenaires pour le superviseur et l'enseignant associé (et la direction lorsque c'est possible) d'une part et l'étape de la rétroaction pour le superviseur et le stagiaire d'autre part. Toutefois, étant donné que l'exercice technologique est le même pour chacune des phases, bien que s'adressant à des groupes d'acteurs différents, nous avons fait le choix de les fusionner pour éliminer les redondances inutiles et pour faciliter la lecture de la thèse. La description de ces deux phases, échanges-partenaires et rétroaction, est donc présentée à la section 4.2.4 alors que les sections 4.2.4.1 et 4.2.4.2 traitent respectivement des avantages et des limites des deux étapes en même temps.

4.2.4 Les étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction : description, avantages et limites

Dans cette section, nous avons choisi de traiter d'un même souffle la phase des échanges-partenaires et la phase de rétroaction, car tout comme la phase d'accueil, elles se déroulent par l'intermédiaire de la webcaméra et d'un programme de conversation en ligne et exigent un exercice similaire au niveau technologique. Les intentions de base de ces échanges avec l'enseignant associé, le stagiaire, et la direction lorsque c'est possible, sont les mêmes que lors d'une supervision en présentiel, soit de partager les différentes observations sur le développement des compétences du stagiaire, d'établir un plan d'action afin de l'accompagner dans sa formation pratique, de le guider dans son analyse réflexive, de mettre des moyens en place afin de l'aider à atteindre ses objectifs et à renforcer ses acquis, etc. (Acheson et Gall, 1993; Gervais et Desrosiers, 2005).

L'étape des échanges-partenaires est celle qui consiste entre autres à assurer un partenariat entre le milieu scolaire et l'université. Il s'agit d'un moment d'échanges sur les observations effectuées et sur les stratégies à adopter en vue de l'accompagnement du stagiaire. Tous les acteurs sont appelés à partager leur cueillette d'informations et à mettre en place des mesures qui permettront au stagiaire

de développer ses compétences professionnelles. Ces échanges ont également pour but d'évaluer le développement de ces compétences (Boutet, 2002a; Gervais et Desrosiers, 2005). En fait, cette étape privilégie la rencontre en dyade ou en triade de formateurs qui pourront d'une part partager leur regard sur la progression du développement professionnel du stagiaire et d'autre part établir des stratégies de formation et d'intervention dans l'accompagnement du stagiaire. Ces rencontres visent également à guider les partenaires du milieu dans leur rôle d'accompagnateur. Dès lors, nous avons opté pour ne pas inclure le stagiaire à cette étape de la supervision.

En présentiel, suite à la prestation du stagiaire, l'enseignant associé, le superviseur et la direction lorsqu'elle est présente, se retirent et discutent dans un local libre de l'école (Gervais et Desrosiers, 2005). En distanciel, cette rencontre a lieu via les technologies par l'intermédiaire de la webcam et, dans le cas présent, du programme de conversation en ligne Bridgit. La procédure à suivre y est la même que pour la phase d'accueil (section 4.2.2). Dépendamment de l'endroit où est installée la webcam, nos données révèlent que des modalités particulières doivent être prises au moment de la phase d'accueil afin de fixer la rencontre des échanges-partenaires à un moment où le local est libre.

La rencontre est fixée à 2h10 avec l'enseignant associé, soit après la récréation de l'après-midi. La superviseure dit qu'elle entrera d'abord en contact avec lui par téléphone. Si la direction n'est pas disponible, une autre rencontre sera fixée ultérieurement. (Supervision_a-S1-EV)

Dans l'optique où le système est installé dans la classe, l'heure du dîner, lors d'une période libre ou après les heures de classe sont des moments privilégiés pour effectuer la phase des échanges-partenaires. En fait, il importe qu'un lien de confiance s'établisse entre les différents acteurs (Bujold, 2002) et que le superviseur puisse prendre le temps d'échanger avec l'enseignant associé non seulement de

l'activité vécue précédemment, mais de l'ensemble du stage (Gervais et Desrosiers, 2005). Pour ce, il faut prévoir suffisamment de temps pour que chacun puisse s'exprimer à sa guise et pour que les échanges ne soient pas interrompus par la l'entrée ou la sortie des élèves dans le local. « On fixe le rendez-vous pour les phases 3 et 4 en fonction de l'horaire de la journée. Le rendez-vous est fixé sur l'heure du diner. Nous aurons 1h15 pour échanger » (Supervision_a-S3-EV).

Lors d'une rencontre en présentiel, il est possible de changer de local au milieu des échanges si la situation le requiert, mais en distanciel, un seul endroit est disponible pour cette portion de la supervision. Suite à cette étape, le stagiaire est appelé à venir à son tour rencontrer son superviseur pour réfléchir sur sa performance. L'étape de la rétroaction est le moment pour le superviseur d'accompagner le stagiaire dans l'analyse réflexive de sa pratique. C'est le temps des discussions sur les réussites et sur les difficultés vécues par le stagiaire. Si l'enseignant associé est disponible, il est invité à se joindre à la conversation.

En présentiel, dépendamment des contraintes du milieu, il arrive que la rencontre s'effectue en triade et que l'enseignant associé participe aux échanges. Toutefois, il est fréquent que ce dernier doive réintégrer la classe et ses élèves. La rétroaction est alors vécue en dyade, dans un premier temps entre le superviseur et le stagiaire, et par la suite, entre l'enseignant associé et le stagiaire. En supervision en distanciel, la phase de rétroaction se vit de façon similaire. De la même façon, il pourrait arriver que l'enseignant associé soit disponible et puisse participer aux échanges, alors que dans d'autres cas, la situation ne le permette pas.

Tout comme lors de la phase d'accueil et des échanges-partenaires, la rétroaction se vit en visioconférence, à l'aide du programme Bridgit. Une des particularités de ce programme est de permettre le partage du bureau de travail de l'ordinateur et ainsi de travailler sur le même document ou de présenter des extraits de l'enregistrement de la séance du stagiaire. Dans le cas de cette recherche, la présentation d'extraits vidéo n'a

pas été exploitée, mais un partage d'écran a été effectué : « La superviseure présente au stagiaire, par bureau partagé, une vue de sa classe et ce qu'elle voit lors de la supervision. » (Supervision_a-S1-EV).

Au cours de cette phase, une part d'autoévaluation est assurée et, avec l'aide de son superviseur, le stagiaire est appelé à analyser sa pratique au regard de ses objectifs de stage et des différentes compétences professionnelles. « La superviseure fait la lecture de certains passages de son rapport en posant des questions d'analyse réflexive sur ses observations. Elle écoute les propos du stagiaire et questionne sa compréhension au fur et à mesure » (Supervision_a-S1-EV); « La superviseure demande au stagiaire d'effectuer l'autoévaluation de sa performance : "Si tu pouvais reprendre cette leçon du début, que conserverais-tu et pourquoi, que modifierais-tu et pourquoi?" et prend des notes sur les réflexions du stagiaire » (Supervision_b-S2-EV).

Se déroulant par l'entremise de l'œil d'une petite caméra installée sur l'écran d'un ordinateur, ces étapes recèlent leur lot d'avantages et de limites. Les sections 4.2.4.1 et 4.2.4.2 en font une présentation et une analyse.

4.2.4.1 Présentation et analyse des avantages des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction

Au moment des étapes d'échanges-partenaires et de rétroaction, les outils de communication TIC sont grandement sollicités. Visioconférence réalisée à l'aide d'une webcaméra et d'un programme de conversation en ligne et fenêtre de clavardage sont les outils privilégiés par la présente étude. Toutefois, nous questionnons le niveau de satisfaction des différents intervenants lorsqu'ils ont à discourir dans un tel environnement virtuel. Quels sont les avantages à effectuer ces échanges par la voie de la technologie? Le tableau 25 présente une synthèse et une justification de la présence de nos constats à ce niveau et est suivi d'une explication et d'une analyse de chacun d'eux.

Tableau 25 Avantages des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction en supervision en distanciel

Avantages des étapes d'échanges-partenaires et de rétroaction en supervision en distanciel	Justification sommaire de la présence des énoncés
- Possibilité de maintenir la collégialité et un contact humain entre les partenaires, une liberté d'expression et une fluidité du discours	<ul style="list-style-type: none"> - EA1-E; EA2-E; EA3-E; - S2-E; S3-E
- Possibilité de maintenir les échanges en triade	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_b-S3-JBEA3 - Supervision_b-S3-JBSU
- Possibilité de maintenir les échanges en triade	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S2-JBSU - Supervision_a-S3-JBSU
- Possibilité d'augmenter la fréquence des échanges	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S3-EV - Supervision_a-S2-EV
- Possibilité d'augmenter la fréquence des échanges	<ul style="list-style-type: none"> - EA1-E; EA2-E; EA3-E; EA4-E - S1-E
- La webcaméra permet une communication verbale et non-verbale	<ul style="list-style-type: none"> - EA2-E; EA4-E; S2-E; S3-E - Supervision_b-S4-JBS4

Parmi les avantages identifiés, soulignons celui qui concerne le maintien des échanges dans un environnement virtuel. Tout d'abord, nous constatons que malgré le fait que le superviseur ne soit pas physiquement sur place, il semble qu'il soit perçu par les enseignants associés comme partie prenante du processus de supervision et que les échanges avec lui soient considérés indispensables.

Le superviseur fait partie du stage et puis, que ce soit fait après par webcaméra ou par téléphone, je trouve que c'est une bonne procédure pour avoir des "feedbacks". Je trouve que c'est une évolution nécessaire suite à l'observation du stage. (EA1-E)

Cette constatation concourt à aller dans le sens des travaux de Gervais et Desrosiers (2005) qui ont fait ressortir que la responsabilité de l'accompagnement du stagiaire doit être assumée par plus d'un acteur. À la lumière de l'analyse des résultats, nous constatons que la première visite en présentiel serait un facteur influant dans le

maintien de la collégialité entre les partenaires dans un contexte de supervision en distanciel, tel que souhaité par Venn et al. (2000). Le fait d'avoir établi un contact préalable aux supervisions expliquerait en partie, selon le témoignage de certains participants, que les échanges se soient déroulés de façon positive.

C'était ma première expérience, je n'en ai pas chez moi [une webcam] et je me disais : "Est-ce que ça va être comme inhumain ou non? Est-ce qu'on va pouvoir se parler facilement?" Et ça allait très bien. [...] C'est sûr que j'avais eu une rencontre avec le superviseur avant. Si je ne l'avais pas connu avant, je crois que ça aurait été plus difficile de bien se comprendre lors des échanges. (EA3-E).

En effet, un des constats de l'utilisation des TIC lors des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction a été celui de pouvoir maintenir, dans les échanges se déroulant via les technologies, le contact humain préétabli en présentiel.

Oui, on l'a [le contact humain avec le superviseur] par la webcam [...]. Je pense que ce n'est pas par hasard qu'il y a en une [supervision] en présentiel, c'est justement le but visé. Après ça, c'est correct. La confiance est établie. (S2-E)

En somme, il semble que les enseignants associés et les stagiaires n'aient pas été contrariés par le fait que le superviseur ne soit pas dans la même pièce qu'eux au moment des échanges. « Le fait que la superviseure ne soit pas à mes côtés pendant la supervision ne me posait pas d'inconfort, pas du tout » (EA2-E). Ils estiment aussi que la fluidité de leur discours et leur liberté d'expression n'ont pas souffert de la distance physique des partenaires. « Le retour sur la leçon avec le stagiaire et l'enseignant associé s'est bien passé. La conversation à distance s'effectue comme si on était en face à face » (Supervision_b-S3-JBSU).

Le fait d'échanger avec la webcam n'a rien changé pour moi. J'ai dit tout ce que j'avais à dire. Je ne me sentais pas mal de discuter avec le superviseur. On prenait le temps qu'on avait besoin, donc que ce soit en présentiel ou sur la webcam, ça ne change absolument rien. (S3-E).

Par ailleurs, nous constatons que nos données vont à l'encontre des observations de Gruenhagen, McCracken et True (1999) qui déplorent le fait que la technologie crée une perte de la relation humaine par rapport à ce qui se passe en face à face. Dans notre cas, nous avons recueilli des témoignages de participants étonnés du fait que ce contact soit ainsi maintenu. Nous nous devons tout de même de relativiser cette observation en précisant que très peu de problèmes techniques sont venus brouiller la conversation dans les milieux concernés par les observations présentées précédemment (milieux des stagiaires 2 et 3) et que nous avons suivi les recommandations de Gruenhagen, McCracken et True (1999), qui estiment que l'alternance du présentiel et du distanciel est primordiale pour assurer une relation humaine entre les participants, en établissant un contact avec tous les partenaires dans une rencontre préalable en présentiel. Ainsi, nous convenons, tout comme Schipke (2005), que les relations humaines doivent être entretenues pour éviter d'altérer la communication.

À deux reprises, les échanges partenaires se sont déroulés en triade (superviseur, enseignant associé et direction). Bien que dans la section présentant les limites des phases échanges-partenaires et rétroaction, nous évoquons les difficultés inhérentes à ce genre de rencontre dans un contexte technologique, nous tenons à souligner que la technologie, avec des réajustements organisationnels mineurs, permet de tenir des échanges à trois, ce qui constitue un réel avantage pour l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles étant donné que « les personnes qui observent le stagiaire au quotidien en situation de travail, enseignant et direction, peuvent [...] témoigner et attester des compétences acquises par le stagiaire » (Gervais et Desrosiers, 2005, p.130).

Le retour avec l'enseignant associé et la direction s'effectue avec le téléphone et Bridgit pour que les deux puissent entendre et discuter librement. [...] La direction, assise au côté de l'enseignant, discute avec le téléphone alors que l'enseignant associé discute avec son casque d'écoute. Les deux apparaissent sur la webcam. Ça fonctionne très bien. (Supervision_a-S2-JBSU)

Étant donné qu'il y a deux interlocuteurs à l'école, [...] il est décidé de placer le casque d'écoute entre les deux, de manière à ce que les deux puissent m'entendre et s'exprimer à l'aide du micro qui y est annexé. La rencontre des échanges-partenaires a lieu à trois. (Supervision_a-S3-JBSU)

Ainsi, à la lumière des résultats, nous constatons qu'il est possible pour les partenaires de la supervision, par l'entremise des TIC, de tenir des échanges qui visent l'accompagnement du stagiaire au développement de ses différentes compétences professionnelles (MEQ, 2001). Toutefois, cet aspect sera abordé plus en détail dans la section 4.3 qui traite spécifiquement de l'efficacité de la supervision en distanciel à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles.

Certains enseignants associés ont aussi émis l'idée qu'une utilisation accrue de la technologie permettrait d'améliorer le partenariat avec l'université. Ils ont manifesté un intérêt à augmenter le nombre d'échanges à l'aide de la visioconférence, notamment dans le cas où le stagiaire vit des difficultés particulières ou que l'enseignant associé en est à ses premières expériences d'accompagnement. « Dans le cas où c'est la première fois que tu reçois un stagiaire, que l'enseignant associé sait moins comment s'y prendre, ça nécessite plus d'encadrement de l'université. La webcam pourrait être utile » (EA4-E). Pour un d'entre eux, l'idée de tenir des rencontres régulières afin d'être informé du contenu des séminaires a même été évoquée, et ce, nonobstant le fait que le stagiaire vive sa supervision en distanciel.

On pourrait se fixer des petits rendez-vous et le superviseur pourrait nous dire sur quoi portaient les séminaires. S'il y a un petit besoin avec le stagiaire, on pourrait se réajuster en fonction de ces informations. [...] Même les stagiaires qui ne sont pas supervisés par caméra pourraient quand même avoir ce système-là de webcam pour que l'enseignant associé puisse interagir régulièrement avec le superviseur. (EA4-E)

Ces témoignages rappellent le fait que les TIC « ouvriraient de nouvelles avenues pour des activités de collaboration [...] » (Karsenti, 2005, p.78). Toutefois, les données révèlent que le nombre de rencontres par webcaméra prévu dans le cadre de cette étude a semblé suffisant dans le cas où le stage se soit très bien déroulé et n'a pas demandé d'intervention supplémentaire ou particulière. « Par rapport au stage que j'ai vécu avec [nom du stagiaire], la fréquence des échanges était correcte, mais avec un stagiaire qui a des problèmes, il faudrait réajuster. De toute façon, dans un stage traditionnel, on réajuste aussi... » (EA3-E).

Tout comme le rapportent Gervais et Desrosiers (2005, p.129), « compte tenu des nombreuses contraintes, [...] le calendrier de supervision présente peu de souplesse pour répondre à des besoins ponctuels ». Nous constatons que par l'entremise de la technologie, il est plus facile pour les partenaires d'ajouter une rencontre au calendrier si la situation l'exige. De plus, il semble qu'il y ait une ouverture en ce sens de la part des participants de cette étude qui ont exprimé ce besoin de faire appel au superviseur ponctuellement, surtout dans les cas de difficulté ou de première expérience en accompagnement. Soulignons enfin que Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) ont aussi fait ressortir que la technologie permet effectivement de rehausser la fréquence et le caractère immédiat des échanges avec les enseignants associés.

L'idée que la webcaméra permette d'avoir accès aux signes non-verbaux a aussi été évoquée. En fait, tout comme le soutiennent Myers et Myers (1990), le récepteur d'un message recherche des indices autres que les mots afin de bien saisir l'information émise. « Quand on discute avec quelqu'un et qu'on ne voit pas nécessairement ses

réactions, c'est un moins. On ne sait pas si ce qu'on dit est bien, si on est sur le bon chemin » (EA4-E). Dans cette étude, les données révèlent aussi le fait que la qualité de la technologie utilisée joue un rôle important dans l'appréciation des conversations tenues en visioconférence (Carlson, Repman et Down, 2001). Dans le cas où cette qualité est affectée, le téléphone, mieux connu, devient une option rapidement envisagée et sécurisante, bien qu'elle soit considérée par Court et Winwood (2005) comme étant insuffisante étant donné qu'elle n'offre que le volet audio de la conversation. « Au téléphone, c'est sûr que je ne te vois pas. L'image est importante dans un échange de cet ordre-là » (EA2-E).

Au cours de la rétroaction, nous avons éprouvé quelques problèmes techniques en lien avec la webcam. Celle-ci a arrêté de fonctionner au cours de la conversation avec mon superviseur. La rétroaction seulement par téléphone est moins évidente parce que le non-verbal est absent. (Supervision_b-S4-JBS4)

À la lumière des témoignages recueillis dans le cadre de cette étude, nous constatons l'importance d'arriver à une réciprocité dans la communication. La recherche des indices non-verbaux de certains participants confirme les propos de Cosnier (2008), de Myers et Myers (1990) et de Stewart et Logan (1993) qui prétendent que les interlocuteurs recherchent des gestes ou des expressions faciales afin de mieux saisir la réaction au message émis. « La webcam apporte le contact visuel, on peut voir l'expression de la personne parce que des fois, juste des mots, on peut mal interpréter ce qui est dit » (S2-E).

Au regard de l'analyse des résultats, nous constatons que l'approche de supervision en distanciel proposée, et particulièrement les étapes des échanges-partenaires et de rétroaction, offre de nombreux avantages au niveau du maintien des échanges, que ce soit avec l'enseignant associé, la direction ou le stagiaire. L'analyse des résultats a entre autres permis d'observer qu'il est possible, en distanciel, de maintenir la

collégialité et une relation humaine entre les partenaires, que ce soit en dyade ou en triade. Il a été présenté que l'utilisation des TIC permettait également d'améliorer le partenariat entre l'université et le milieu scolaire par une augmentation possible de la fréquence des échanges. Nous avons aussi fait le constat que les échanges permettaient une liberté d'expression et une fluidité du discours et que la webcam offrait la tenue d'une communication tant verbale que non-verbale. En effet, en distanciel, nous avons observé que la webcam vient jouer en partie un rôle de capteur des signes non-verbaux bien que, comme nous le mentionnons dans les limites des étapes des échanges-partenaires et de rétroaction, cet outil technologique ne soit pas sans faille.

4.2.4.2 Présentation et analyse des limites des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction

Tout comme les phases d'accueil et d'observation, celles des échanges-partenaires et de rétroaction présentent certaines limites que nos données nous ont permis de déceler. Nous les décrivons et les analysons suite au tableau synthèse 26 qui présente chacune des limites observées et qui justifie sommairement la présence des énoncés dans la collecte des données.

Tableau 26 Limites des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction en supervision en distanciel

Limites des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction en supervision en distanciel	Justification sommaire de la présence des énoncés
- Possibilité d'éprouver des difficultés à identifier les émotions du stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S1-S3-EV - Supervision_b-S3-S4-EV - Supervision_a-S1-JBSU - S4-E
- Gestion d'une double contrainte lors de la rétroaction en triade : le local et la disponibilité de l'enseignant associé	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S4-EV - EA4-E
- Possibilité de problèmes techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S1-S4-EV - Supervision_b-S1-S2-S4-EV - Supervision_a-S1-S4-JBSU - Supervision_b-S1-S2-S4-JBSU - Supervision_a-S1-JBEA1 - Supervision_b-S4-JBS4 - S1-E; S4-E; EA1-E; EA2-E
- Gestion des difficultés liées à la maîtrise des TIC et à la formation à l'utilisation de la technologie	<ul style="list-style-type: none"> - Supervision_a-S1-JBSU - Supervision_b-S1-S2-S4-JBSU - S1-E; S3-E; EA1-E; EA2-E; EA3-E; EA4-E

Malgré le fait que nous ayons démontré que la visioconférence permette d'optimiser la qualité d'un échange purement audio en offrant un aspect visuel à la conversation (Marquet et Nissen, 2003), un des constats concernant les limites des dernières étapes du modèle de supervision de stage en distanciel est qu'il est parfois difficile de déceler les émotions du stagiaire à travers la petite lentille de la webcaméra (Baleyrier, Bertschy et Bondolfi, 2002), surtout lorsque l'information véhiculée n'est pas positive et que la situation du stagiaire est problématique (Correa Molina, 2006). En conséquence à cette limite technique, nous avons observé que lorsque le stagiaire est ébranlé en raison d'une mauvaise performance ou d'un jugement négatif à son endroit, il est plus difficile pour le superviseur de percevoir ses émotions, le trémolo

dans sa voix ou la larme au coin de son œil. En fait, en analysant parallèlement l'enregistrement vidéo et le journal de bord du superviseur, nous notons que l'intervention de ce dernier pose certaines difficultés notamment en raison des messages non-verbaux de l'interlocuteur qui sont parfois imprécis.

Le stagiaire éprouve des difficultés à faire son autoévaluation. Il dit savoir que ça n'a pas très bien été, mais ne sait pas trop pourquoi. Il se dit déçu et nerveux pour la suite de son stage. [...] La superviseuse lui demande s'il est prêt à recevoir ses commentaires. [...] Elle fait de nombreux arrêts et vérifie son état : "Ça va?". (Supervision_a-S1-EV)

Il a été difficile d'interagir avec le stagiaire suite à cette leçon, car il paraissait ébranlé par la situation difficile qu'il venait de vivre. J'aurais souhaité être près de lui pour mieux juger ses émotions. Une validation de son état auprès de l'enseignant associé sera requise. (Supervision_a-S1-JBSU)

Bien qu'il ne l'ait pas vécu lui-même, un des stagiaires participant à l'étude a aussi anticipé une situation similaire.

Si je me mets dans une situation où mon activité a vraiment mal été, où c'était vraiment un échec total, je pense qu'au niveau affectif, ça aurait été plus difficile d'avoir une rétroaction par le biais des TIC qu'avec mon superviseur devant moi. Je pense qu'au niveau affectif, c'est plus sécurisant lorsque le superviseur est devant nous. Peut-être que son non-verbal pourrait être réconfortant. (S4-E)

Dans nos observations, lorsque tout allait bien et que le stagiaire ne présentait pas de difficulté particulière dans le déroulement de son stage, la limite exposée n'est pas en cause. D'ailleurs, à cet effet, Mallen, Vogel et Rochlen (2005) rappellent que les habiletés communicatives requises dans un accompagnement en distanciel sont pratiquement les mêmes qu'en présentiel, mais qu'il peut s'avérer difficile pour certains de les transférer dans un tel environnement. Pour cela, des stratégies de

communication doivent être mises en place afin de pallier l'absence de signes non-verbaux. Entre autres, nous observons que les participants émettent régulièrement des sons qui permettent de réguler la conversation (Hum! Hum!, OK!, Oui, oui!) tel que le proposent DeVito, Chassé et Vézeau (2008) et Baribeau (1996). « Lorsque le stagiaire parle, la superviseure fait sentir sa présence et son acquiescement par des " hum, hum, oui, oui " » (Supervision_a-S1-EV); « L'enseignant associé émet beaucoup de petits mots d'approbation : "Hum, hum, oui, en effet, OK, tout à fait, oui, oui!" » (Supervision_a-S3-EV).

De plus, comme le soulignent Brouillet et Deaudelin (1994), la relation détermine en grande partie la façon dont le contenu est perçu par le récepteur. Ainsi, pour maintenir la relation de confiance établie entre le superviseur et le stagiaire, pour pallier la limite liée au manque d'indices non-verbaux et pour quérir le plus d'informations possibles sur ce que vit le stagiaire au moment de la rétroaction, nous avons observé que de nombreuses validations auprès du stagiaire ont été nécessaires. Cette stratégie est d'ailleurs préconisée par Mallen et al. (2005), soit celle de décrire explicitement les émotions ressenties. « La superviseure s'informe si ça va tout de même, si on peut continuer » (Supervision_b-S4-EV); « La superviseure valide l'état d'esprit : " Tu as l'air un peu déçu ", " Est-ce que je me trompe? " Le stagiaire s'explique » (Supervision_a-S1-EV).

Dans la section traitant des avantages de la phase des échanges-partenaires et de la rétroaction, il a été mentionné qu'il était possible de tenir des rencontres à trois. D'ailleurs, l'exercice de discourir en même temps avec l'enseignant associé et la direction a été tenté dans deux milieux distincts, et ce, avec succès. Toutefois, dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas privilégié de rencontre en triade avec le stagiaire comme le suggèrent Gervais et Desrosiers (2005). Nous avons plutôt suggéré que cette rencontre de rétroaction se déroule distinctement, en dyade avec le superviseur. En entrevue, un des enseignants associés a fait part de cette limite de l'approche proposée. « En distanciel, on n'avait pas d'étape où on était tous les trois.

J'aurais aimé que l'on puisse confronter nos opinions. C'est quelque chose que j'aurais aimé, mais qui n'était pas nécessaire » (EA4-E). Il est vrai qu'il aurait été techniquement possible d'offrir des rétroactions en triade aux stagiaires, mais spécifions que pour tenir de telles rencontres, une planification temporelle et spatiale est nécessaire afin de s'assurer d'une part que le local où est installée la webcam est libre (on ne peut occuper le local de notre choix comme il est possible de le faire en présentiel) et, d'autre part, que les élèves ne requièrent pas la présence de l'enseignant associé au moment prévu par la rétroaction. En effet, cette double contrainte limite les moments propices à une rétroaction en triade, sans pour autant les éliminer complètement. D'ailleurs, Gervais et Desrosiers (2005) soutiennent que « l'accompagnement en mode virtuel a avantage à mettre en relation stagiaires, enseignants associés et superviseur » (p.130), mais nous précisons qu'il faut trouver le bon moment pour que cette triade puisse se réunir. Par exemple, une période d'éducation physique ou un moment en fin de journée, après le départ des élèves, pourrait être privilégié pour tenir une rencontre à trois.

En ce qui concerne la communication via les TIC, plusieurs problèmes techniques sont venus perturber les échanges. Tantôt des problèmes liés au microphone du casque d'écoute : « Le stagiaire et moi faisons des tentatives pour rouvrir le système. La webcam fonctionne, mais le microphone est défectueux » (Supervision_a-S1-JBSU), tantôt une panne du serveur de la commission scolaire ou de l'université : « Après quelques minutes, l'image de la webcam de l'enseignant associé gèle. On ferme et on ouvre à nouveau les webcams et le problème est résolu. Le problème est dû à une panne du serveur » (Supervision_b-S2-JBSU), tantôt une webcam qui n'émet pas d'image : « La webcam ne fonctionne pas. L'enseignant associé me voit et non l'inverse. Le son est bon » (Supervision_b-S4-JBSU), bref, des moments qui ont dû être gérés par la superviseure et par le technicien de l'université : « Le technicien est venu dans mon bureau pour aider à résoudre le problème qui en était un de configuration de l'ordinateur du milieu. Il a parlé avec l'enseignant associé et l'a guidé dans les différents menus » (Supervision_b-S2-JBSU). À certains moments,

une résolution technique du problème a eu lieu alors que dans d'autres cas, des solutions de rechange ont dû être trouvées. « Lors du retour sur l'activité en classe avec la superviseure, je n'ai pas réussi à entrer sur le site pour la discussion. Nous avons communiqué par téléphone. Ça s'est bien passé » (Supervision_a-S1-JBEA1); « On décide de combiner la webcam avec le téléphone. L'effet est semblable. On s'entend très bien et on se voit par la webcam » (Supervision_a-S1-JBSU).

Le tableau 27 présente une synthèse des problèmes techniques survenus au cours de des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction dans chacun des milieux.

Tableau 27 Évaluation technique des étapes d'échanges-partenaires et de la rétroaction

		Enseignant associé 1	Enseignant associé 2	Enseignant associé 3	Enseignant associé 4
Phase des échanges-partenaires	Supervision a	Problèmes avec Bridgit et la webcam. On utilise le téléphone.	Communication fluide effectuée en triade avec la direction. On utilise le casque d'écoute et le téléphone pour que tous puissent participer.	Communication fluide effectuée en triade avec la direction. On place le casque d'écoute et le micro entre les deux pour qu'ils puissent tous deux intervenir.	La communication est très fluide au départ. Problème technique avec le serveur de la commission scolaire après 15 minutes. On termine avec le téléphone.
	Supervision b	Problèmes techniques avec Bridgit. L'enseignant associé ne peut se brancher. On utilise le téléphone.	La communication est difficile au début. Problème de son. Après 15 minutes et l'aide du technicien, on décide de faire un combiné téléphone-webcaméra.	La communication est très fluide. Le son et l'image sont très clairs.	Problèmes de son et d'image au départ. On ferme le système et l'ouvre à nouveau. La communication est acceptable, mais ce n'est pas parfait.
		Stagiaire 1	Stagiaire 2	Stagiaire 3	Stagiaire 4
Phase de la rétroaction	Supervision a	Problèmes d'écho. L'image de la webcam est claire. On fait un combiné téléphone-webcaméra.	La communication est très fluide. Le son et l'image sont très clairs.	La communication est très fluide. Le son et l'image sont très clairs.	Problèmes avec le serveur de la commission scolaire. On pallie avec le téléphone seulement.
	Supervision b	Problèmes d'écho. L'image de la webcam est claire. On fait un combiné téléphone-webcaméra.	Problèmes techniques avec le programme Bridgit. On effectue le retour avec le téléphone seulement.	La communication est très fluide. Le son et l'image sont très clairs.	La communication est fluide. Au départ, quelques problèmes avec la webcam qui sont réglés rapidement.

On constate que l'enseignant associé 1 n'a jamais réussi à se brancher sur le programme Bridgit. Tous les échanges-partenaires se sont donc déroulés à l'aide du téléphone. Le stagiaire 1, quant à lui, a aussi vécu des problèmes de son qui ont vite été résolus en faisant un combiné avec le téléphone et la webcam. Ainsi, les acteurs se voyaient et s'entendaient très bien. Les communications avec l'enseignant associé 2 n'ont connu qu'un seul épisode difficile. Avec l'aide du technicien, le problème a été résolu et les échanges ont pu se poursuivre normalement à l'aide de la visioconférence. Le stagiaire 2 a aussi connu un problème technique. Dans ce cas, seul le téléphone a été privilégié, le problème ne permettant pas l'utilisation de la webcam. Dans le cas du milieu 3, toutes les communications, qu'elles aient été effectuées avec l'enseignant associé ou le stagiaire se sont déroulées sans problème. La fluidité audio et vidéo était remarquable. Enfin, dans le milieu 4, à chaque séance, différents problèmes sont venus troubler les communications. Parfois les problèmes étaient réglés rapidement, d'autres fois, il fallait pallier avec le téléphone. Pour limiter les désagréments causés par ces problèmes, une approche combinée a souvent été privilégiée, soit celle d'utiliser à la fois le téléphone pour le son et la webcam pour l'image lorsque c'était possible. « Une fois, on a eu des difficultés et on a fait un combiné, la webcam et le téléphone » (S4-E); « Nous, on a fait beaucoup de combinés (téléphone et webcam) parce que le micro de mon casque ne fonctionnait pas » (S1-E).

Notons que dans le cadre de cette étude, un souci a été notable à l'effet de préserver le plus possible le volet visuel de la communication, comme le préconisent plusieurs experts de la communication (DeVito, Chassé et Vézeau, 2008; Myers et Myers, 1990). Dans ces cas précis, le téléphone a été apprécié, car les difficultés audio inhérentes au casque d'écoute et qui rendaient la concentration difficile ont été résolues.

Pour être honnête, je pense que j'ai préféré par téléphone parce que le casque d'écoute faisait beaucoup d'écho. J'avais de la difficulté à comprendre et à me concentrer sur ce que la superviseure me disait. C'était vraiment bizarre. La rétroaction par téléphone était plus facile. (S4-E)

Ces constatations renforcent l'idée de Baleyrier, Berstschy et Bondolfi (2002) et de Dudding et Justice (2004) à l'effet qu'il faille s'assurer de la qualité des outils technologiques mis en place et que ceux-ci répondent aux besoins de la formation afin de minimiser les insatisfactions des utilisateurs. Dahl (2009) rapporte qu'en visioconférence, les interlocuteurs doivent travailler plus fort pour atteindre les mêmes objectifs de communication qu'en présentiel. De plus, Marquet et Nissen (2003) soutiennent que différents types de distance influencent la qualité des conversations qui se déroulent par l'entremise d'une webcaméra. Certaines de ces distances sont ressorties lors de l'analyse des résultats : 1- la distance technologique provoquée par le fait que la webcaméra offre une image restreinte de l'autre; 2- la distance temporelle qui apparaît lorsqu'un délai est observé entre l'émission et la réception du message : « Le seul fait que j'aie relevé, c'est de s'habituer au très léger délai entre les images et le son" (Supervision_a-S3-JBS); "Il y avait un délai entre l'image et les mots. [...] C'était un peu au ralenti et ça m'a déstabilisée un peu" (EA2-E); et 3- la distance spatiale qui tient compte de la disposition de la webcaméra, rendant parfois une image moins claire de l'interlocuteur : « Je demande de repositionner la webcam afin de bien voir le visage du stagiaire » (Supervision_a-S2-JBSU). Selon Marquet et Nissen (2003), il importe d'identifier ces distances afin de mieux contrôler les effets d'une communication qui se déroule à distance par visioconférence.

Un autre constat effectué lors de la collecte de données, particulièrement lors des entrevues, est que les participants attribuent souvent leur non engouement pour l'utilisation de la visioconférence à leur inexpérience dans ce domaine. Ces observations corroborent les dires de Jones (2004) et de Yildirim (2000) qui

prétendent que le manque de confiance serait un des facteurs qui expliquent la réticence à utiliser les TIC chez les étudiants et les enseignants. « Parce que je ne me suis jamais servi de la webcam avant et tout ça, je pense qu'avec seulement le téléphone ça aurait été correct, mais ça ne nuisait pas non plus avec la caméra » (S1-E); « Quand on essayait de se parler sur la webcam, je n'étais pas capable d'entrer sur le site. On s'est toujours parlé au téléphone, mais vu que je ne connaissais pas la webcam, ça ne me dérangeait pas qu'on ne se voit pas » (EA1-E).

En fait, il apparaît que l'utilisation de la webcaméra dans un processus d'échanges entre partenaires de supervision ne fasse pas l'unanimité au sein des participants de la présente étude. Bien que nous constatons que son utilisation ne soit aucunement remise en question, certains ne semblent pas convaincus de sa nécessité. Dans ces cas précis, une comparaison est faite avec le téléphone, objet faisant partie du quotidien, où malgré que l'image soit absente, il est facile de bien comprendre son interlocuteur.

C'est sûr que par téléphone, on ne se voit pas, mais on est habitué à des conversations téléphoniques. Moi je suis de la vieille l'école, je suis habituée au téléphone alors ça ne me dérange pas qu'on ne se voit pas. (EA2-E)

De plus, une nuance est apportée au fait que la webcaméra ne soit pas indispensable en précisant que la superviseure est connue de l'enseignant associé.

Au téléphone, ça aurait été aussi suffisant parce que je t'avais rencontré à l'avance et je savais à qui je parlais. [...] Je pense qu'une supervision par caméra peut être pareille à une supervision en présence, mais il faut avoir établi un lien avant. (EA3-E)

Les problèmes techniques ont aussi eu des effets négatifs sur le discours de certains participants qui ont été déstabilisés devant la situation. « À cause des problèmes d'écho, je pense que je raccourcissais mon discours. Ce n'était pas agréable » (S4-E).

Je me sentais moins à l'aise pour formuler mes commentaires. Je voyais le visage du superviseur, mais il y avait un délai entre l'image et les mots. C'était un peu au ralenti. Ça m'a déstabilisé un peu parce que je ne sentais pas tout à fait à l'aise de parler. (EA2-E)

Une autre des limites à l'utilisation des TIC dans un processus d'échanges entre partenaires de supervision est celle de la maîtrise de la technologie utilisée et de la confiance à les utiliser (Bourdeau, 2002). Drot et Delange (1999) rapportent aussi que la notion de compétence influe sur la participation lors d'activités de communication virtuelle. Dans le cadre de la présente étude, l'insécurité de ne pouvoir faire face aux imprévus a été exprimée par les participants qui ont vécu des problèmes techniques. « J'aurais aimé être plus en contrôle. Peut-être que si j'avais été plus habile à solutionner les problèmes techniques ou à rebrancher le programme... » (EA4-E).

Quand on a eu des problèmes techniques et qu'on essayait de les régler, là j'ai eu plus de difficulté, j'étais plus incommodé parce que c'est moi qu'on interrogeait. Ça me rendait plus nerveux parce que je n'étais pas sûr de bien comprendre la technologie. (EA2-E)

Dans certains cas, le stagiaire a été perçu comme un soutien par l'enseignant associé. Cette observation nous amène à considérer ce volet des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction comme des moments privilégiés pour le stagiaire pour développer sa compétence professionnelle 8. En l'occurrence, par cette compétence, on s'attend entre autres à ce que le stagiaire utilise de façon appropriée « des réseaux d'information ([...] outils de travail collaboratif) qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de mener plus efficacement diverses activités liées à la gestion de leur enseignement [...] » (MEQ, 2001, p.108). Dans le modèle de supervision de stage en distanciel proposé, les situations d'échanges nécessitent effectivement une maîtrise minimale des outils technologiques utilisés. « [...] D'habitude, je n'ai pas de

misère avec les logiciels, mais là, ça n'a pas fonctionné. Il aurait fallu que j'aie chercher [nom du stagiaire] » (EA4-E).

Je pense qu'il faut qu'au moins une des deux personnes soit à l'aise avec les TIC alors si ce n'est pas le stagiaire, il faut que ce soit l'enseignant associé. Moi, je me suis fié sur [nom du stagiaire], alors c'était correct. (EA3-E)

Il apparaît également, à la lumière des résultats, que la fréquence d'utilisation pourrait influencer sur la qualité d'utilisation et sur la confiance des utilisateurs. D'ailleurs, Winstead Fry et Bryant (2007) estiment que l'habileté à utiliser les TIC augmente avec la participation à de tels projets. « Comment prévenir les problèmes techniques. Je crois que mon inexpérience à utiliser le logiciel Bridgit a eu une incidence. Une utilisation plus fréquente serait-elle souhaitable? » (Supervision_b-S4-JBEA)

Tel que le préconisent entre autres Coursol (2004), Mallen, Vogel et Rochlen (2005) et Watson (2003), nous observons qu'une formation adaptée aux utilisateurs et un plan de dépannage sont à prévoir dans la mise en place d'une supervision en distanciel. Dans la présente étude, nous faisons le constat qu'un manque a eu lieu à ce niveau. D'ailleurs, plusieurs participants en ont fait mention lors de l'entrevue ou dans leur journal de bord. « Je ne suis pas le meilleur en informatique et mon enseignant associé non plus. Ce serait un plus d'avoir une meilleure formation pour qu'on puisse être plus autonome avec les branchements » (S1-E).

Parmi les raisons soulevées pour justifier la mise en place d'une formation mieux adaptée, les participants soulèvent le fait que cette formation contribuerait à augmenter la fréquence d'utilisation préconisée par Winstead Fry et Bryant (2007), ce qui concourrait également à offrir de nouvelles opportunités de développement de la compétence professionnelle 8 (MEQ, 2001). « Il sera important de songer à une meilleure formation pour mieux guider les utilisateurs en cas de problème technique.

[...] Ça servirait en même temps de prétexte pour pratiquer les enseignants associés et les stagiaires » (Supervision_b-S1-JBSU).

Je sais que le matériel n'était pas en place quand le superviseur est venu à l'école, mais j'aurais eu besoin d'une formation. Si j'avais essayé la webcam avec le superviseur une première fois, s'il avait pu me montrer comment ça fonctionne, la prochaine fois, j'aurais refait la même chose et ça aurait été profitable. (EA3-E)

À la lumière des données recueillies, nous notons également qu'un procédurier pourrait contribuer à diminuer l'anxiété et à augmenter la confiance des utilisateurs (Jones, 2004; Yildirim, 2000). « J'appelle à l'école pour aider, par téléphone, le stagiaire à se brancher. Le branchement est effectué. Un procédurier imagé pour illustrer les problèmes techniques (plan de dépannage) serait à envisager » (Supervision_b-S2-JBSU).

Mon enseignant associé était plus stressé concernant l'aspect technique que moi-même. Il aurait eu besoin d'être plus rassuré. Peut-être que s'il y avait eu un document quelconque qui lui avait expliqué quoi faire en cas de problème...? C'est moi qui allais tout installer parce que le côté technique de [nom de l'enseignant associé] était moins au point disons. (S3-E)

Nous constatons entre autres que la plupart des participants recherchent une autonomie d'action et un besoin de sécurité dans leur expérience avec les TIC : « [...] qu'on ait un petit plan de dépannage avec les étapes [...] » (EA4-E), « [...] s'il y avait eu un document quelconque qui lui avait expliqué quoi faire en cas de problème [...] » (S3-E), « [...] avoir une meilleure formation pour qu'on puisse être plus autonome [...] » (S1-E), « [...] Il aurait eu besoin d'être plus rassuré » (S3-E). Nous rejoignons ainsi Jones (2004) et Yildirim (2000) qui évoquent l'idée que le manque

de confiance et l'anxiété font partie des raisons qui justifient la réticence à utiliser les TIC chez les étudiants ou les enseignants.

4.2.4.3 Synthèse des avantages et limites des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction

Au moment des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction, nous avons fait le constat qu'il est possible de maintenir une collégialité entre les partenaires de la supervision dans les échanges en visioconférence. Les participants ont mentionné s'être sentis à l'aise de discourir à l'aide de ce média et que leur liberté d'expression n'a pas été affectée. Outre les problèmes techniques qui ont été fréquents au moment de la collecte des données, il semble que la fluidité du discours permette de maintenir le rythme de la conversation et que la visibilité des signes non-verbaux ont été utiles à la compréhension du message.

Nous avons également fait le constat qu'il est envisageable d'améliorer le partenariat avec l'université en augmentant la fréquence des échanges. Il est aussi possible de maintenir les échanges en triade, soit entre l'enseignant associé, le superviseur et la direction. Pour ce qui est de la triade enseignant associé, superviseur et stagiaire, il semble qu'elle soit plus difficile à organiser étant donné les contraintes suscitées par la fixité du système de webcaméra, limitant l'accès à d'autres locaux, et celles inhérentes au fait que l'enseignant associé peut être appelé à demeurer auprès de ses élèves au moment où la webcaméra est disponible.

Par ailleurs, il semble que la webcaméra permette difficilement de capter les émotions d'un stagiaire qui vit des difficultés au moment des échanges. Cette limite mérite une attention particulière et peut-être même la mise en place de mesures palliatives. Enfin, nous convenons qu'il importe de s'assurer que les participants reçoivent une formation appropriée à l'utilisation des outils technologiques utilisés, qu'ils en comprennent particularités et les limites et que tous les paramètres de l'ordinateur en

cause soient bien ajustés avant de débiter les conversations par visioconférence, et ce, afin de minimiser les problèmes techniques.

4.2.5 Autres considérations du modèle de supervision de stage en distanciel

Au regard de l'analyse des données de chacune des étapes de la supervision en distanciel telle que proposée dans la présente étude, nous avons identifié certains avantages qui ne cadraient pas spécifiquement à une étape ou à l'autre (accueil, observation, échanges-partenaires ou rétroaction), mais plutôt à l'ensemble de l'approche. Nous avons donc regroupé ces avantages dans le tableau 28 et les avons catégorisés comme étant d'autres considérations du modèle de supervision de stage en distanciel. Tout comme lors des sections précédentes, nous faisons une description et une analyse de chacune d'elles.

Tableau 28 Autres considérations du modèle de supervision de stage en distanciel

Autres considérations du modèle de supervision de stage en distanciel	
- Permet d'offrir des avantages au niveau financier et au niveau temporel	- Supervision_a-S3-JBSU - S4-E
- Permet d'ajouter des supervisions dans les cas particuliers (stagiaire en difficulté).	- EA3-E; EA4-E
- Permet d'offrir un exemple d'intégration des TIC dans la classe pour les élèves (compétence transversale 6 : Exploiter les technologies de l'information et de la communication)	- S4-E; S1-E
- Permet de développer le volet communicationnel en lien avec la compétence professionnelle 8 et d'encourager l'utilisation des autres outils TIC	- Supervision_a-S3-JBEA - Supervision_a-S2-S4-EV - Supervision_b-S4-EV - S2-E
- Permet de reproduire la supervision en présentiel	- S4-E; S3-E; EA2-E

De façon générale, nonobstant les étapes de la supervision, nos données nous permettent de constater que l'approche en distanciel revêt un avantage certain au niveau financier et au niveau temporel dans la mesure où les déplacements physiques se font plus rares, éliminant ainsi les frais inhérents au transport et aux frais de subsistance. En effet, une réduction importante des coûts liés à ces déplacements sont à considérer dans l'approche proposée. D'ailleurs, ce dernier élément a aussi été soulevé par Dudding et Justice (2004), par Menlove et Lignugaris-Kraft (2001) et par Venn et al. (2000). En effet, au niveau financier, nous constatons qu'il est avantageux d'effectuer une supervision de stage en distanciel comparativement à une même supervision qui se déroule en présentiel dans un milieu scolaire éloigné de l'université. Afin de bien illustrer les différences entre une supervision en présentiel et une se déroulant selon le modèle en distanciel proposé, prenons l'exemple d'une supervision qui se déroule dans petit village situé au sud de l'Abitibi-Témiscamingue, à Témiscaming⁶⁰ où, presque à chaque année, un ou deux stagiaires souhaitent y effectuer un de leur stage, préférablement le stage IV. En fait, ce dernier, s'échelonnant sur quatre mois, permet aux stagiaires de s'installer dans leur milieu d'origine de façon permanente étant donné qu'ils n'ont plus d'activités au campus de Rouyn-Noranda au cours de cette période.

Témiscaming est à une distance de 223 km de Rouyn-Noranda. Pour s'y rendre, le superviseur doit compter presque trois heures de route en raison des nombreux villages à traverser. En 2008, les frais de déplacements pour un superviseur qui quitte l'UQAT pour se rendre sur les lieux du stage s'élèvent à 170\$ et les frais de subsistance à 45\$. Donc, par supervision, pour un seul stagiaire, l'UQAT doit déboursier une somme d'environ 215\$. Au cours du stage IV, cinq visites dans le milieu sont normalement prévues, donc 1075\$ pour la supervision de ce seul stagiaire. Si l'on considère que trois de ces visites pourraient être réalisées en

⁶⁰ Il est à noter que Témiscaming n'est pas la localité la plus éloignée de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, située à Rouyn-Noranda. La figure 1 de la section 1.2.1 présente d'autres milieux scolaires qui ont fait l'objet de supervision en distanciel et qui sont à des distances encore plus considérables.

distanciel, on effectue une économie de plus de 600\$. Or, la caméra utilisée, présentée au chapitre 3, et tout l'équipement nécessaire (webcaméra, microphone sans fil) représentent un coût total de moins de 1800\$. Évidemment, ce montant excède le 600\$ d'économie effectué en réalisant trois supervisions en distanciel à Témiscaming, mais il faut considérer que la caméra est réutilisable année après année et peut être réinstallée dans d'autres milieux.

Tableau 29 Comparaison des frais encourus pour une supervision de stage

Comparaison des frais encourus pour une supervision de stage à Témiscaming, village situé à 223 km au sud de Rouyn-Noranda, en Abitibi-Témiscamingue		
Supervision en présentiel	Frais de déplacement	170\$
	Frais de subsistance	45\$
	Frais par supervision	215\$
	Frais pour 5 supervisions	1075\$
Supervision en distanciel	Équipement réutilisable année après année	1800\$

De plus, il faut prendre en compte que le superviseur qui se rend cinq fois à Témiscaming passe près de 30 heures derrière le volant de sa voiture alors qu'il pourrait en consacrer une bonne partie de façon plus constructive, au service de ses stagiaires. Un sentiment d'efficacité s'installe chez le superviseur en raison de cette économie de temps attribuable au fait qu'il n'a pas à se déplacer entre deux lieux très éloignés l'un de l'autre, comme en témoignent ces extraits :

Au cours d'une seule journée, j'ai pu effectuer trois supervisions en distanciel dans trois milieux différents. Si ces dernières avaient eu lieu en présentiel, elles auraient dû être effectuées à tour de rôle, à raison d'une journée chacune. Quelle économie de temps! (Supervision_a-S3-JBSU)

Moi je pense que c'est quelque chose pour un superviseur de se déplacer toujours pour venir superviser des étudiants dans nos écoles. C'est certainement une économie de temps, mais aussi c'est une économie d'argent. Il ne faut pas se leurrer, c'est sûr que ça implique des coûts. (S4-E)

Ce constat corrobore également les observations de Coursol (2004) qui estime que grâce à la technologie, le superviseur dépense moins de temps sur les routes et davantage au profit des stagiaires. Dans le but de soutenir les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles, nous observons également qu'il est possible, lorsque nécessaire, de multiplier les supervisions, sans trop bouleverser les agendas puisque tout le temps de déplacement nécessaire pour se rendre sur les lieux d'un stage éloigné de l'université n'a pas à être comptabilisé grâce à la supervision en distanciel. Ainsi, il est possible de retourner virtuellement dans le milieu afin d'observer à nouveau un stagiaire qui, pour diverses raisons, n'aurait pu démontrer le niveau de développement de compétence attendu pour son stage ou pour répondre à un besoin lorsque ce dernier est en difficulté. En fait, étant donné qu'il est possible pour le superviseur d'effectuer des visites supplémentaires sans avoir à parcourir les routes de la région pendant des heures, il peut ajouter des rencontres à celles déjà prévues (Coursol, 2004; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002). « Si les stagiaires ont un problème, par caméra, on peut prendre un rendez-vous le lendemain matin et le superviseur peut en refaire une là [une supervision]. C'est possible et c'est rassurant pour l'enseignant associé » (EA3-E).

Pour le superviseur universitaire, le fait de pouvoir utiliser la visioconférence est aussi un avantage en soi, au même titre que toute la supervision en distanciel, en ce sens qu'il peut établir un échange avec le milieu rapidement après la prestation de l'étudiant, sans avoir à se déplacer pour le faire : « C'est instantané, le superviseur n'a pas à se déplacer pour venir nous rencontrer. » (EA4-E). Enfin, par ce dernier constat, nous adhérons aux propos de Chapman (2006) et de Coursol (2004) qui considèrent

qu'une approche de supervision en distanciel rend possible les placements de stage en milieu éloigné, permettant de pallier le manque de superviseur souvent observé.

Nos données nous permettent aussi de constater que le fait que les élèves soient témoins de l'utilisation de ces outils de communication dans le cadre de la supervision de stage en distanciel est un exemple d'intégration différent et positif des TIC qui peut ouvrir des portes sur des projets de communication mettant à profit l'utilisation de la webcam ou de la vidéoconférence. En fait, depuis la mise en place du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), les enseignants du primaire et du secondaire doivent amener leurs élèves à développer différentes compétences transversales, dont une qui consiste à "Exploiter les technologies de l'information et de la communication" (MEQ, 2006, p.28). D'ailleurs, les témoignages des participants de la présente étude corroborent les recherches de Gruenhagen, Mc Cracken et True (1999) qui ont également souligné le fait qu'un des avantages d'une supervision en distanciel résidait dans sa présentation d'une utilisation différente des TIC aux élèves. « On pourrait faire des projets avec les élèves et la webcam. Ça pourrait être [bien]. Je sais qu'il y en a qui le font. On pourrait impliquer les élèves dans le stage de cette façon » (S1-E).

Je pense qu'on est dans une société où les TIC sont de plus en plus présentes et je pense que c'est une belle façon de sensibiliser les élèves à ça. C'est une expérience à leur faire vivre. [...] J'ai un petit gars qui aime l'ordinateur et puis, il m'a dit que c'était la première fois qu'il vivait ça. Il me disait : "J'espère que ça va m'arriver aussi." Ça l'a vraiment accroché. (S4-E)

Un autre avantage lié au fait de faire appel aux technologies pour effectuer la supervision de stage est que l'utilisation d'autres outils TIC y est encouragée. Par exemple, tous les plans de leçon et leurs annexes (grilles d'observation et d'évaluation, tâche de l'élève, ...) sont préalablement remis par courriel au superviseur afin qu'il puisse suivre le déroulement de l'activité et apporter une

rétroaction complète sur les compétences professionnelles visées (compétence à planifier et à évaluer). De plus, l'utilisation du numériseur est aussi préconisée afin que le stagiaire puisse présenter les pièces tirées du matériel didactique en place dans la classe (texte à lire par exemple). Le rapport final, rédigé à la fin de chaque supervision et incluant les commentaires approuvés par tous les partenaires, est également numérisé et envoyé la journée même par courriel à tous les acteurs (enseignant associé, direction et stagiaire) : « Comme je suis visuelle, j'ai apprécié recevoir le rapport dans la même journée » (Supervision_a-S3-JBEA); « La superviseure avise l'enseignant associé qu'elle va lui envoyer le rapport écrit dans quelques minutes. Elle valide l'adresse courriel et demande celle de la direction » (Supervision_a-S2-EV).

Quant à l'outil de clavardage disponible sur le programme de conversation en ligne Bridgit, nos données nous ont permis de constater qu'il a été utilisé principalement lorsqu'un problème technique a empêché de donner des instructions vocales. « La superviseure utilise la fenêtre de clavardage pour aider le stagiaire à régler le problème audio : "Appuie sur l'icône représentant un micro, en haut, à gauche de ton écran" » (Supervision_a-S4-EV).

Enfin, la webcaméra est mise à contribution non seulement pour que les interlocuteurs puissent se voir, mais également pour qu'ils puissent présenter des objets (œuvre d'un élève) ou pour illustrer leurs propos. « La superviseure appuie ses dires à l'aide d'un passage et d'une illustration du lexique mathématique qu'elle présente au stagiaire à l'aide de la webcaméra » (Supervision_b-S4-EV).

En d'autres termes, le développement de la compétence professionnelle 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (MEQ, 2001, p.59) est fortement mise à contribution, en l'occurrence en ce qui concerne le niveau de maîtrise attendu qui stipule que

« l'étudiant doit être en mesure d'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, [...], évaluation, interaction avec les collègues ou les experts, etc. » (MEQ, 2001, p.150). « J'ai trouvé ça intéressant parce que ça m'a permis de connaître aussi la webcam et tout ça. Ce sont des parties de la technologie que je n'avais pas expérimentées avant » (S2-E).

Enfin, par l'analyse de nos résultats, nous constatons que les quatre étapes de la supervision en distanciel tel que proposées ont permis de reproduire assez fidèlement le processus de supervision en présentiel, ce qui a contribué à rassurer les différents participants à la recherche. « J'invite le superviseur dans ma classe, après ça la supervision se fait avec la caméra et après ça, le superviseur jase avec l'enseignant-associé, c'est tout à fait normal » (S3-E).

Bien moi, je pense que justement les quatre étapes ont permis d'assurer le bon déroulement de la supervision. Je pense que c'était des étapes qui étaient nécessaires parce que c'est bien de filmer pendant, mais c'est aussi intéressant de faire une rétroaction, le "après" c'est très important. Mais aussi, ce que j'ai bien apprécié, ce qui m'a permis de me déstresser, c'est que la superviseure entrait en contact avec nous quelques minutes avant. (S4-E);

Nonobstant les étapes de la supervision en distanciel, l'analyse de nos résultats a permis de soulever le fait que ce modèle permet d'offrir des avantages au niveau financier et au niveau temporel (Coursol, 2004; Dudding et Justice; 2004; Menlove et Lignugaris-Kraft, 2001; Venn et al., 2000). De plus, il est possible, grâce à l'utilisation de la technologie dans un contexte de stage, d'offrir des supervisions supplémentaires au stagiaire afin de répondre à des besoins ponctuels (Coursol, 2004; Gervais et Desrosiers, 2005; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002). Nous avons aussi pu constater que l'approche de supervision proposée permet d'offrir un exemple d'intégration des TIC dans la classe pour les élèves, offrant par le fait même une

occasion au stagiaire de travailler la compétence transversale 6 : Exploiter les TIC (MEQ, 2006; Gruenhagen, Mc Cracken et True, 1999). Au niveau professionnel, il est possible pour le stagiaire de développer le volet communicationnel en lien avec la compétence professionnelle 8 et d'encourager l'utilisation des autres outils TIC (MEQ, 2001). Enfin, l'analyse des résultats a permis de souligner le fait que la supervision en distanciel permet de reproduire à peu de chose près la supervision en présentiel.

4.2.6 Synthèse des avantages et limites d'une supervision en distanciel

Dans la présente section, nous avons décrit chacune des étapes de la supervision telles qu'elles ont été vécues lors des huit supervisions de stage en distanciel effectuées auprès de quatre stagiaires de 3^e année inscrits au baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. C'est à la lumière (1) des enregistrements vidéo, (2) des grilles d'observation, (3) des journaux de bord et (4) des entrevues semi-dirigées que nous avons identifié des avantages qui correspondent aux attentes de la formation des maîtres. Une présentation et une analyse des avantages de chaque étape ont été exposées. Mais on ne peut prétendre que tous les partenaires n'en retirent que des bénéfices. Il y a aussi des limites à considérer avant de mettre en place un tel modèle. C'est donc dans cet esprit que nous avons également fait état des limites identifiées pour chacune des étapes de la supervision lorsque celle-ci se déroule par l'entremise de la technologie. Enfin, une synthèse a été présentée avant de passer à la description d'une autre étape du modèle de supervision en distanciel.

Les constats de la section 4.2 ont fait émerger des éléments de réponse à la question 4 de l'étude et ont permis d'atteindre en partie les deux premiers objectifs de la recherche soit ceux qui visent à identifier d'une part les avantages et d'autre part les

limites de mettre à profit les TIC dans le processus de supervision en distanciel. La figure 24 présente une schématisation de la réponse à ces deux premiers objectifs.

Les avantages et les limites du modèle de supervision en distanciel et de ses étapes

- Permet le développement de la compétence transversale 6
- Permet le développement de la compétence professionnelle 8
- Offre des avantages au niveau financier et temporel
- Permet de rentabiliser le travail du superviseur
- Permet d'augmenter la fréquence des visites de supervision
- Permet de reproduire l'approche de supervision en présentiel via les TIC
- Encourage l'utilisation d'autres outils TIC

L'ACCUEIL

- Permet de maintenir la confiance du stagiaire
- Permet de créer un environnement favorable à la supervision
- Permet de diminuer le stress du stagiaire
- Permet de renseigner le superviseur sur certaines compétences professionnelles du stagiaire
- Permet de rassurer le stagiaire au niveau éthique

Mais attention...

- Possibilité de perte d'informations sur les lieux physiques. Encourage une visite en présentiel
- Possibilité de minimiser les échanges avec l'enseignant associé. Encourage la formalisation d'un moment prévu à cet effet.
- Possibilité de susciter la nervosité chez le stagiaire.
- Possibilité de faire face à des problèmes techniques.

L'OBSERVATION

- Possibilité d'augmenter la cueillette d'information et d'enrichir l'accompagnement du stagiaire
- Possibilité d'amenuiser la nervosité du stagiaire et de favoriser la spontanéité des élèves
- Permet de maintenir le contact humain
- Permet une co-observation et de répondre à des besoins ponctuels
- Possibilité de rassurer le milieu au niveau éthique par le positionnement de la caméra

Mais attention...

- Possibilité de susciter un sentiment de stress et d'exciter certains élèves, ce qui permet de manifester certaines composantes de la compétence professionnelle 6
- Possibilité de provoquer un sentiment d'isolement du superviseur qui doit prendre en note ses questions *in situ*.
- Possibilité de provoquer de l'inquiétude au niveau éthique
- Possibilité de devoir gérer des problèmes techniques

LES ÉCHANGES-PARTENAIRES ET LA RÉTROACTION

- Permet de maintenir une communication fluide et un contact humain favorable à l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences.
- Possibilité d'enrichir les échanges d'accompagnement par des rencontres en triade
- Permet d'augmenter la fréquence des échanges et d'enrichir les messages émis par une communication verbale et non-verbale.

Mais attention...

- Possibilité d'éprouver des difficultés à identifier les émotions du stagiaire, encourageant la validation fréquente
- Peut demander une gestion des contraintes spatiales et temporelles au moment de fixer les rencontres en triade.
- Possibilité de devoir gérer des problèmes techniques ou des difficultés liées à la maîtrise des TIC, ce qui encourage le développement de la compétence professionnelle 8

Figure 24 Schématisation synthèse des avantages et des limites du modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC

À la lumière de cette représentation schématique, nous constatons que le modèle de supervision en distanciel revêt bon nombre d'avantages qui favorisent entre autres l'observation du stagiaire et les échanges entre les partenaires de la supervision (superviseur, stagiaire, enseignant associé et direction), mais qu'il importe d'être au fait des limites inhérentes à chacune des étapes du modèle proposé. Il est également intéressant de constater que parfois, certaines conséquences pédagogiques positives découlent des limites identifiées au cours de cette étude. Par exemple, le fait de constater que l'étape de l'accueil peut minimiser les échanges entre l'enseignant associé et le superviseur encourage la formalisation d'un moment prévu à cette fin dans l'approche proposée. En ce qui concerne particulièrement le déploiement des compétences professionnelles, il est également pertinent de réaliser que l'excitation possible de certains élèves en raison de la présence de la caméra offre un environnement propice pour le stagiaire afin de développer sa compétence professionnelle 6. En ce sens, la section 4.3 s'intéresse particulièrement à l'efficacité de l'approche en ce qui a trait à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles.

4.3 L'efficacité de la supervision en distanciel à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles

À la section 4.2, nous avons présenté et analysé chacune des étapes de l'approche de supervision en distanciel proposées dans cette étude. Nous avons ainsi répondu à deux objectifs de la recherche, soit d'identifier d'une part les avantages et d'autre part les limites liés au modèle de supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC. Parmi les résultats présentés, soulignons le fait que l'approche de supervision en distanciel permet d'augmenter la fréquence des visites ou des échanges afin de répondre à des besoins ponctuels du milieu ou du stagiaire. Il a également été démontré que la présence des TIC dans le processus de supervision permettait d'encourager non seulement les stagiaires et les enseignants associés à

développer leur compétence professionnelle 8 (MEQ, 2001), mais également devenait un modèle d'utilisation des TIC pour les élèves (MEQ, 2006). Toutefois, il a aussi été démontré que la présence des caméras pouvait provoquer un sentiment de nervosité chez certains stagiaires et un état d'excitation chez certains élèves. En ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, nous avons constaté que la technologie permettait une cueillette élargie des informations utiles à l'accompagnement du stagiaire.

La section 4.3 s'intéresse au troisième objectif qui consiste à comprendre l'efficience d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner soit les compétences 3⁶¹-4⁶²-5⁶³-6⁶⁴ et celles liées à l'identité professionnelle soit les compétences 11⁶⁵-12⁶⁶. À chaque étape du processus de supervision en distanciel, nous avons identifié les compétences professionnelles qui ont été observées ou qui ont fait l'objet de discussion auprès des partenaires. Notre intention est de comprendre comment les TIC peuvent participer à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles lorsque la supervision se déroule à distance.

Mais, tout d'abord, revenons au concept de compétence professionnelle. Comme il a été mentionné à la section 1.1.2 de la présente étude, une compétence professionnelle se caractérise, selon le MEQ (2001, p.45), par le fait qu'elle « se déploie en contexte

⁶¹ Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

⁶² Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

⁶³ Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

⁶⁴ Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

⁶⁵ Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

⁶⁶ Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

professionnel réel (1), se situe sur un continuum qui va du simple au complexe (2), se fonde sur un ensemble de ressources (3), s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle (4), se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent (5), est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (6) ». Dans la présente étude, nous avons entre autres utilisé des grilles d'observation afin de recueillir nos données et afin de situer le développement de compétence de chaque stagiaire, nous avons parallèlement fait référence au cahier d'observation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, qui déploie chacune des douze compétences professionnelles en comportements observables, et ce, sur un continuum s'étalant sur quatre stages⁶⁷. À l'aide de ces outils et des données recueillies, nous pouvons affirmer qu'effectivement, à l'instar du MEQ (2001, p.51), les compétences professionnelles observées se sont déployées en contexte professionnel réel (1) étant donné que les observations ont été effectuées pendant le stage, devant des élèves. À l'aide des outils présentés en annexe 1 et 2, nous avons pu observer qu'il est possible pour le formateur de positionner le stagiaire sur un continuum (2) qui va du simple au complexe et ainsi l'encourager au niveau de ses acquis et lui fournir des pistes de formation en lien avec ses défis. Lors des différentes rencontres, nous avons observé que les stagiaires fondent le développement de leurs compétences sur un ensemble de ressources (3) et qu'ils font des liens notables entre la théorie et la pratique : « La superviseure fait part du contenu d'un séminaire dans lequel a été travaillée la mobilisation des savoirs en pilotage. Intéressant de constater qu'un transfert a été fait dans la pratique du stagiaire. » (Supervision_a-S3-EV). De plus, à l'aide des données recueillies, il a été possible de constater que les stagiaires font valoir leur capacité à savoir mobiliser leurs compétences en contexte d'action professionnelle (4) lorsque, par exemple, ils se réajustent en fonction « des exigences et des contraintes de la situation » (MEQ, 2001, p.51). La collecte de données a permis d'observer, par le fait que plus d'une supervision a eu lieu pour chaque stagiaire, que les compétences professionnelles

⁶⁷ Voir annexe 1 et annexe 2

pouvaient se manifester par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent (5). Enfin, l'autoévaluation du stagiaire, en phase de rétroaction, a aussi permis de s'assurer que la compétence mobilisée rend effective l'atteinte des objectifs anticipés et sinon, d'expliquer pourquoi il n'en a pas été ainsi (6) :

Le stagiaire apporte un regard réflexif sur sa pratique en tentant d'imaginer de nouvelles approches et en critiquant la sienne. « Je pense que tel aspect n'était pas assez clair pour eux. J'aurais dû les amener à préciser... » « Admettons que j'avais pris tel exemple, j'aurais pu leur dire que... » (Supervision_b-S3-EV).

Les compétences relatives à l'acte d'enseigner sont, rappelons-le, des compétences qui vont au-delà de la transmission du savoir (Association des cadres scolaire du Québec, 2002; Lecuivre et Strzykala, 2009). Elles font appel à l'acte de planifier, de piloter, d'évaluer et de gérer. Pour porter un jugement sur ces quatre compétences, des actions autres que l'observation doivent être entreprises par les formateurs. Entre autres, dans la présente étude, nous avons observé qu'une planification détaillée de la leçon devant être présentée est envoyée par courriel au superviseur qui supervise en distanciel et est remise en main propre à l'enseignant associé et à la direction d'école qui assistent en présentiel à l'activité : « La superviseure prépare son matériel d'observation : grilles, cahier de notes, planification du stagiaire envoyée par courriel la veille » (Supervision_a-S1-EV). Les critères et les outils d'évaluation sont également remis aux formateurs. Toutefois, pour les fins de cette étude, toutes les pièces manuscrites n'ont pas été examinées étant donné que l'intention de cette recherche était de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC. Les données recueillies ont donc été entièrement celles correspondant aux observations effectuées via les technologies, au moment du déroulement de chaque étape de la supervision en distanciel : l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction.

Pour ce qui est des compétences relatives à l'identité professionnelle, au nombre de deux, elles se développent en grande partie par « l'autoanalyse de son agir professionnel » (Portelance, 2008a, p.26) et par l'accompagnement des acteurs tant de l'université que du milieu scolaire (Beckers et al., 2002; Chevrier et al., 2007). C'est d'ailleurs au moment des deux dernières étapes du modèle de supervision que nos données ont permis d'observer des traces d'accompagnement au développement des compétences professionnelles 11 et 12.

Maintenant, voyons ce que le traitement des données a permis de révéler sur l'efficacité de la technologie dans l'accompagnement au développement des compétences professionnelles lorsque la supervision se déroule en distanciel, et ce, à chaque étape du modèle de supervision.

4.3.1 L'accompagnement à l'étape de l'accueil

Au cours de cette première étape de la supervision, très peu de compétences professionnelles ont été observées. En fait, nous constatons que cette phase, d'une durée moyenne de cinq minutes, vise davantage à rassurer le stagiaire sur le fonctionnement technique du système de supervision qu'à s'entretenir sur le développement des compétences professionnelles. Elle est aussi utilisée pour inviter le superviseur à intégrer virtuellement la classe. Cette étape, préalable et essentielle telle que démontrée à la section 4.2, vise donc des buts davantage axés sur des aspects techniques, éthiques et sur le maintien des relations humaines que sur l'accompagnement au développement des compétences professionnelles. Malgré tout, du temps est parfois consacré pour réajuster la planification qui a été envoyée par courriel la veille. Le tableau 30 présente les différents objets d'échanges relativement

aux compétences professionnelles⁶⁸ qui ont pu être observées ou discutées au cours de la phase d'accueil, et ce, pour chacun des milieux.

Tableau 30 Objet d'échanges relativement aux compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle au cours de l'étape de l'accueil

	Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4
Compétence 3	Nil	3.2; 3.3; 4.6	3.3; 3.8	3.6; 3.8
Compétence 4	Nil	Nil	Nil	Nil
Compétence 5	Nil	Nil	Nil	3.2
Compétence 6	Nil	Nil	Nil	Nil
Compétence 11	Nil	Nil	Nil	Nil
Compétence 12	Nil	Nil	Nil	Nil

Le fait qu'aucune compétence professionnelle n'ait été observée dans le milieu 1 s'explique en partie par le fait que des problèmes techniques⁶⁹ sont survenus au cours de cette étape. Le temps a plutôt été investi pour tenter de régler les problèmes. Rappelons que dans ce cas précis, la discussion a finalement eu lieu en combiné, soit avec le téléphone et la webcam. Malgré tout, suite à une interrogation de la

⁶⁸ Les numéros correspondant aux différentes manifestations de chaque compétence de l'acte d'enseigner sont tirés du cahier d'observation de l'UQAT (annexe 1). Le premier chiffre correspond au niveau de stage et le deuxième, au numéro de la manifestation. Par exemple, 3.2 correspond à la manifestation 2 attendue pour le stage III.

⁶⁹ Voir tableau 16, section 4.2.2.2

superviseure, le stagiaire n'avait aucune modification à faire sur la planification préalablement envoyée. « Le stagiaire assure que tout demeure inchangé par rapport à ce qui est prévu dans sa planification » (Supervision_a-S1-EV).

Pour le stagiaire 1, les discussions ont été davantage axées sur les tests de son et d'image, en préparation de la phase d'observation imminente. Pour les milieux 2-3-4, des discussions ont eu lieu autour de certaines manifestations de la compétence 3. « Le stagiaire me donne des précisions sur le déroulement de l'activité à venir » (Supervision_a-S2-JBSU). Des réajustements de planification ont notamment été faits dans les trois cas, tantôt dans le but de réviser l'intention : « La superviseure demande au stagiaire s'il a des informations à donner avant de débiter. Le stagiaire apporte des précisions quant à l'intention de son activité » (Supervision_a-S2-EV), tantôt dans celui d'ajouter des tâches supplémentaires en prévision d'une différenciation au niveau des rythmes : « Le stagiaire m'informe qu'il a ajouté une activité à sa planification, car il anticipe que certains élèves termineront avant les autres. Il demande si j'ai reçu les documents qu'il m'a envoyés par courriel en début de matinée » (Supervision_a-S3-JBSU).

Enfin, notons que dans les quatre milieux, aucune manifestation des compétences 4-5-6-11-12 n'ont été observées, sauf dans le milieu 4 où un réajustement a également eu lieu au niveau des outils d'évaluation (3.2). « Prévision d'outils de consignation en lien avec l'intention réajustée » (Supervision_b-S4-GO). En fait, l'absence notable de manifestation de ces cinq compétences au moment de la phase d'accueil s'explique par le fait qu'aucune action n'est posée envers des élèves par le stagiaire à ce moment et que les acteurs sont conscients que du temps sera consacré à l'analyse de la pratique après la prestation de l'étudiant. Le stress vécu quelques minutes avant la séance d'observation (Montgomery, 2007) ajouté au fait que cette dernière sera filmée (Tochon, 2002) fait aussi en sorte que le rôle du superviseur, outre les vérifications techniques, se limite à identifier les sources de stress et à rassurer le stagiaire (Montgomery et al., 1999; St-Pierre, 2005).

À l'analyse des données, nous constatons que l'étape de l'accueil, dans le cadre d'une supervision en distanciel, est peu propice à l'accompagnement au développement de compétence des stagiaires, mais n'en demeure pas moins importante pour l'apport rassurant tant au niveau technique qu'humain que procurent ces quelques minutes d'échange. D'ailleurs, cet aspect relationnel est fortement préconisé par Bujold (2002) et a certes un impact indirect sur l'accompagnement du stagiaire.

4.3.2 L'accompagnement à l'étape de l'observation

C'est au moment de l'étape de l'observation que le stagiaire met en action ses différentes compétences professionnelles, notamment celles liées à l'acte d'enseigner. C'est aussi à ce moment que le superviseur, l'enseignant associé, et la direction lorsqu'elle est présente, recueillent de l'information sur le développement de compétence du stagiaire (Acheson et Gall, 1993; Gervais et Desrosiers, 2005) dans le but de lui fournir une rétroaction sur les activités réalisées avec les élèves (MELS, 2008). Dans le tableau 31, nous présentons un portrait des différentes manifestations du développement des compétences professionnelles ciblées pour les fins de cette étude qui ont été recueillies au cours de l'étape de l'observation, et ce, en concordance avec le cahier de l'UQAT⁷⁰ élaboré à cette fin.

⁷⁰ Voir annexes 1 et 2

Tableau 31 Manifestation des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle au cours de l'étape de l'observation

	Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4
Compétence 3	2.1; 3.3; 3.5; 3.6; 3.9	3.2; 3.3; 3.4; 4.3; 3.5; 4.6; 3.7; 3.8; 3.9	3.2; 3.3; 3.5; 3.8; 3.9	3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.8; 3.9
Compétence 4	2.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 3.8; 3.10	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4.6; 3.7; 3.8	4.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 4.7; 3.7; 3.9
Compétence 5	2.1; 3.2; 3.4; 3.6; 3.9; 3.10	3.1; 3.2; 3.3; 3.6; 3.10; 3.11	3.1; 4.1; 3.2; 3.3; 3.6; 3.7; 3.9; 3.10	3.1; 3.2; 4.2; 3.3; 3.5; 3.6; 3.9
Compétence 6	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5	3.2; 4.2; 3.3; 3.4; 3.5	3.1; 3.2; 3.4; 3.5	3.1; 3.2; 3.3; 3.5
Compétence 11	Nil	Nil	Nil	Nil
Compétence 12	Nil	Nil	Nil	Nil

Nous constatons que bon nombre de manifestations des différentes compétences professionnelles de l'acte d'enseigner sont observables dans une supervision se déroulant par l'entremise des technologies de l'information et de la communication. L'absence d'observations liées aux compétences relevant de l'identité professionnelle s'explique par le fait qu'aucune interaction n'a lieu entre les différents acteurs au cours de cette étape et que les compétences professionnelles 11 et 12 sont davantage visibles au moment des étapes des échanges-partenaires et de la rétroaction. Notons que l'ensemble des observations analysées dans le cadre de cette étude ne font référence qu'aux deux supervisions qui ont eu lieu en distanciel. Il faut donc tenir

compte du fait que l'évaluation globale du développement des compétences professionnelles des stagiaires est réalisée à la lumière de deux autres supervisions en présentiel et des travaux écrits exigés par le superviseur. Ces dernières pièces ne font pas partie de la collecte de données, ce qui explique l'absence de plusieurs manifestations dans le précédent tableau, notamment en ce qui concerne les compétences 3 et 5, planification et évaluation.

Afin d'illustrer davantage l'efficacité de la technologie dans l'accompagnement au développement des compétences professionnelles, nous présentons des extraits de la cueillette de données se référant à l'une ou l'autre des compétences ciblées. Au niveau de la compétence relevant de la planification (compétence 3), l'évaluation se fait en grande partie à l'examen des plans de leçon remis précédemment par courriel par l'étudiant et d'une séquence didactique élaborée avant la prise en charge de trois semaines⁷¹. Par exemple, en stage III à l'UQAT, il est attendu que le stagiaire "appuie ses choix (intention pédagogique, situation, tâche, etc.) à l'aide du programme, d'éléments didactiques et pédagogiques, de la recherche en enseignement"⁷² et qu'il "conçoive des séquences de situations d'apprentissage en fonction d'une progression, d'une logique d'avancement, de construction des apprentissages"⁷³. Toutefois, ces manifestations s'observent davantage à partir d'un travail écrit qu'en action devant les élèves. Par ailleurs, plusieurs manifestations du développement de la compétence à planifier sont observables au cours de la présentation de l'activité et alimentent par le fait même le jugement des formateurs (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2006). Par exemple, nos données nous permettent de constater qu'il est possible d'observer que le stagiaire respecte son intention ou non : « Lors de ma leçon, j'ai "coupé" le fil de mon intention en ajoutant des informations sur "comment faire un diagramme"

⁷¹ Il est à noter que cette exigence est spécifique au plan de cours pour les activités STA4137 et STA4147 de l'UQAT et ne constitue pas une norme pour l'atteinte des niveaux attendus pour la compétence professionnelle 3.

⁷² Extrait tiré du cahier d'observation de l'UQAT : manifestation 3.1, (comp. 3) (voir annexe 1)

⁷³ Extrait tiré du cahier d'observation de l'UQAT : manifestation 3.4, (comp. 3) (voir annexe 1)

alors que ce n'était pas en lien avec mon intention » (Supervision_b-S1-JBS)⁷⁴, qu'il propose des situations variées en lien avec son intention : « Formats variés des activités, gradation des difficultés. » (Supervision_b-S2-GO)⁷⁵, qu'il conscientise les élèves au gain d'apprentissage attendu : « Le stagiaire inscrit son intention au tableau et y fait référence régulièrement tout au long de l'activité » (Supervision_b-S2-EV)⁷⁶, et qu'il présente des activités qui sollicitent la participation des élèves : « Planification d'une activité d'intégration ludique. » (Supervision_a-S1-GO)⁷⁷. À la lumière des données analysées, nous constatons qu'il est possible, pour le superviseur qui observe le stagiaire à distance à l'aide de la technologie et de ses particularités audio et vidéo, de recueillir les informations nécessaires afin de porter un jugement sur le développement de la compétence professionnelle 3 qui est de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (MEQ, 2001, p.75). En effet, le fait de pouvoir effectuer des rapprochements optiques de grande précision permet de prendre connaissance de ce qui est indiqué au tableau, comme par exemple l'intention pédagogique et les critères d'observation pour l'activité proposée. Les possibilités audio rendant possible l'écoute du stagiaire en tout temps fournissent également des indicateurs de performance au superviseur qui peut être témoin d'une intervention liée à la planification du stagiaire, mais qui aurait été inaudible en présentiel en raison des bruits ambiants. Rappelons que les travaux écrits complètent le jugement porté sur cette compétence, tout comme c'est le cas dans une supervision en présentiel.

⁷⁴ Observation en lien avec la manifestation 3.2 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 3) (voir annexe 1)

⁷⁵ Observation en lien avec les manifestations 3.3 et 3.5 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 3) (voir annexe 1)

⁷⁶ Observation en lien avec la manifestation 3.2 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 3) (voir annexe 1)

⁷⁷ Observation en lien avec la manifestation 3.5 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 3) (voir annexe 1)

Au niveau de la compétence touchant le pilotage (compétence 4), nous constatons qu'un très grand nombre de manifestations est observable au cours de cette phase de la supervision. Cela s'explique compte tenu de l'objet même de cette compétence qui se veut en être une de mise en œuvre de la planification. Il est aussi intéressant de constater que, tel que nous l'avons fait ressortir à la section 4.2.3.1, les TIC apportent une plus value à certains égards de l'observation. En effet, grâce à la motorisation de la caméra et du port du microphone sans fil, la grande majorité des interventions du stagiaire sont accessibles, tant au niveau sonore que visuel. Par exemple, nos données nous permettent d'observer que le stagiaire assume la régulation des apprentissages des élèves : « Les élèves sont au travail. Large plan sur la classe. Le stagiaire circule et intervient à voix basse. On entend et on peut apprécier son plan de questionnement. » (Supervision_b-S2-EV)⁷⁸, qu'il différencie ses actions en fonction des besoins des élèves : « Le stagiaire demande discrètement à deux élèves de se placer en équipe ensemble à son signal (intervention discrète et différenciée) » (Supervision_b-S2-EV)⁷⁹, qu'il aide les élèves à exprimer leur compréhension : « Est à l'écoute des propos des élèves et les exploite en fonction de son intention » (Supervision_a-S3-GO)⁸⁰, « Le stagiaire intervient auprès d'une élève qui éprouve de la difficulté à compléter le travail. La superviseure effectue un rapprochement optique pour apprécier la tâche de l'élève et l'intervention du stagiaire. Parce que l'élève est près du stagiaire, la superviseure entend les propos de l'élève. » (Supervision_a-S2-EV)⁸¹, qu'il recueille de l'information sur les compréhensions et qu'il fait interagir les élèves entre eux : « Circule, répond aux questions, sollicite la participation des coéquipiers, guide le travail d'équipe, prend des notes » (Supervision_a-S4-GO)⁸² et

⁷⁸ Observation en lien avec les manifestations 3.7 et 3.10 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 1)

⁷⁹ Observation en lien avec les manifestations 3.3 et 3.5 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 1)

⁸⁰ Observation en lien avec la manifestation 3.8 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 1)

⁸¹ Observation en lien avec la manifestation 3.3 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 1)

⁸² Observation en lien avec les manifestations 3.8 et 3.9 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 1)

qu'il alterne les périodes de réalisation et d'objectivation : « Effectue une rétroaction collective à partir d'une observation effectuée en circulant ». (Supervision_a-S3-GO)⁸³. Enfin, nous constatons que la technologie permet au superviseur de passer rapidement d'un mode visuel rapproché, centré par exemple sur le travail d'un élève, à une vision plus large permettant d'apprécier l'ensemble de la classe.

Le stagiaire fait un dessin d'une figure plane au tableau. La superviseure fait un rapprochement optique. Le stagiaire demande à un élève de faire une démonstration à l'aide d'un solide. La superviseure fait un rapprochement optique sur les mains de l'élève. Retour en grand groupe : éloignement optique. (Supervision_b-S4-EV)

Ainsi, à la lumière de l'analyse de nos données, il est clair que les TIC fournissent un apport considérable dans l'étape de l'observation du stagiaire et permettent au superviseur de recueillir les données nécessaires à l'accompagnement au développement de la compétence professionnelle à piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (MEQ, 2001).

En ce qui concerne la compétence à évaluer (compétence 5), le jugement qui est porté sur cette compétence en stage III repose en partie, à l'UQAT, sur un travail qui consiste à élaborer un bilan d'apprentissage d'élève⁸⁴. À l'intérieur des planifications de leçon, une réflexion est aussi faite à l'endroit de l'évaluation et des outils sont élaborés par le stagiaire de façon à collecter et consigner les informations : « Le stagiaire met en lien ses intentions pédagogiques avec les objets et modalités

⁸³ Observation en lien avec les manifestations 3.9 et 3.10 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 1)

⁸⁴ Il est à noter que cette exigence est spécifique au plan de cours pour les activités STA4137 et STA4147 de l'UQAT et ne constitue pas une norme pour l'atteinte des niveaux attendus pour la compétence professionnelle 5.

d'évaluation (critères, outils, etc.) »⁸⁵. De plus, à chaque supervision, des manifestations du déploiement de la compétence à évaluer sont observables puisqu'elles font partie de l'acte d'enseigner du stagiaire. Encore une fois, par l'analyse des données recueillies, nous constatons que la technologie permet cette observation du développement de la compétence 5. Entre autres, il est possible d'observer que le stagiaire recueille et consigne des informations dans le but d'apprécier la progression des apprentissages des élèves : « Le stagiaire circule et prend des notes sur une grille préparée en vue de recueillir de l'information en lien avec ses intentions. La superviseure le suit dans ses déplacements » (Supervision_a-S2-EV)⁸⁶, qu'il interprète les informations recueillies et qu'il prend les décisions appropriées en réajustant par exemple son enseignement en fonction des compréhensions émergentes : « Se réajuste en fonction de ses observations et des compréhensions des élèves » (Supervision_a-S4-GO)⁸⁷. De plus, le port du microphone sans fil donne un accès privilégié au plan de questionnement du stagiaire en quête d'information sur le développement de compétence de ses élèves.

Le stagiaire se déplace pour aller questionner la compréhension de ses élèves. Ils travaillent en équipe. La superviseure peut suivre tout le plan de questionnement du stagiaire pendant sa circulation. Elle effectue un rapprochement optique à certains moments pour mieux apprécier le travail des élèves en lien avec les interventions du stagiaire. (Supervision_a-S3-EV)

Encore une fois, nos données nous amènent à constater que le superviseur qui observe un stagiaire à distance à l'aide de la technologie proposée dans cette étude est en mesure de recueillir les informations nécessaires à l'accompagnement de ce dernier dans le développement de sa compétence professionnelle 5. En effet, les spécificités

⁸⁵ Extrait tiré du cahier d'observation de l'UQAT : manifestation 3.1, (comp. 5) (voir annexe 1)

⁸⁶ Observation en lien avec les manifestations 3.2 et 3.5 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 5) (voir annexe 1)

⁸⁷ Observation en lien avec la manifestation 3.6 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 5) (voir annexe 1)

technologiques de la caméra et du microphone sans fil permettent au superviseur d'observer les actions et d'entendre les propos du stagiaire qui s'applique à « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001, p.91).

Enfin, en ce qui concerne la compétence professionnelle 6 qui consiste à « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement de la classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001, p.97), la technologie permet aussi d'en observer les manifestations. Bien que, comme nous l'avons souligné dans les limites de la phase d'observation⁸⁸, la présence de la caméra vienne parfois perturber les élèves (Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002), surtout dans les premières minutes de la supervision, il n'en demeure pas moins qu'il est possible d'apprécier comment le stagiaire réussit entre autres à recentrer ses élèves sur la tâche : « Circule et recentre les élèves sur le travail à faire en les questionnant sur leur avancement » (Supervision_a-S2-GO). De plus, il a aussi été démontré que la caméra se faisait rapidement oublier par les élèves : « [...] les élèves étaient capables d'oublier qu'ils étaient filmés. [...] Leur réaction était naturelle, spontanée. [...] » (EA2-E). Ainsi, nos données nous amènent à constater que l'utilisation de la caméra dans le processus de supervision des stages favorise l'observation de cette compétence, et ce, notamment par sa discrétion et par la capacité qu'elle offre de rendre compte des différentes manifestations du déploiement de la compétence professionnelle 6 dans un environnement peu influencé par la présence d'une tierce personne dans la classe. De plus, nous constatons qu'il est possible pour le superviseur d'observer que le stagiaire communique clairement ses attentes aux élèves : « Présente clairement les modalités de travail » (Supervision_a-S3-GO)⁸⁹ et qu'il utilise des stratégies de motivation afin de les garder centrés sur la tâche : « Renforce et félicite les bons comportements. S'assure d'avoir l'attention des

⁸⁸ Voir section 4.2.3.2

⁸⁹ Observation en lien avec la manifestation 3.2 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 6) (voir annexe 1)

élèves » (Supervision_b-S2-GO)⁹⁰. Le fait de pouvoir effectuer des rapprochements et des éloignements optiques de la caméra permet aussi au superviseur de se rendre compte de l'implication des élèves dans le travail demandé et de la façon dont le stagiaire s'intéresse à eux : « La superviseure revient régulièrement en large plan pour voir les élèves et apprécier leur participation : qui lève la main? Est-ce toujours les mêmes? Le stagiaire choisit-il seulement ceux qui ont les mains levées? » (Supervision_a-S4-EV)⁹¹. Enfin, à la lumière de l'analyse des données, nous constatons que la caméra, peu intrusive dans la classe, offre un environnement de pratique au stagiaire qui se rapproche grandement de ce qu'il vit à l'extérieur du cadre de la supervision formelle : « La superviseure s'informe si les élèves ont été à l'image de ce qu'ils sont normalement. L'enseignant associé confirme que oui. La superviseure vérifie aussi que le stagiaire a agi comme à l'habitude. Encore une fois, l'enseignant associé acquiesce » (Supervision_a-S2-EV). Malgré les bienfaits exprimés concernant l'utilisation de la technologie dans l'observation du stagiaire, nous tenons à renforcer l'idée que la visite de supervision en présentiel⁹², préalable à celles se déroulant en distanciel, donne une perspective tangible à la vision virtuelle offerte par la caméra (Gruenhagen et al., 1999; Venn et al., 2000). De plus, nous constatons que cette visite du milieu et des élèves contribue à minimiser l'excitation de ces derniers.

Au regard de l'analyse des résultats, nous faisons le constat que l'étape de l'observation effectuée à l'aide de la technologie offre non seulement de nombreux avantages au niveau pédagogique, mais permet également de recueillir les informations utiles à l'accompagnement du stagiaire au développement des différentes compétences de l'acte d'enseigner tel que prescrit par le MEQ (2001). C'est au moment des échanges avec les partenaires et avec le stagiaire que des

⁹⁰ Observation en lien avec la manifestation 3.4 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 6) (voir annexe 1)

⁹¹ Observation en lien avec les manifestations 2.4 et 3.4 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 6) (voir annexe 1)

⁹² Voir section 4.1.1

manifestations des compétences relatives à l'identité professionnelle seront observables.

4.3.3 L'accompagnement à l'étape des échanges-partenaires et de la rétroaction

Tout comme à la section 4.2.4, nous présentons les résultats des deux dernières étapes du processus de supervision en distanciel conjointement étant donné qu'elles font appel aux mêmes outils technologiques et qu'elles visent toutes deux des échanges de formation, mais avec des acteurs différents. Toutefois, pour cette dernière raison, nous optons pour la présentation de deux tableaux distincts, présentant les manifestations des compétences professionnelles discutées dans chacune des étapes d'une part entre la superviseure et l'enseignant associé et d'autre part, entre la superviseure et le stagiaire.

4.3.3.1 L'étape des échanges-partenaires

Au moment de l'étape des échanges-partenaires, les manifestations observées dans un premier temps par le superviseur sont discutées avec l'enseignant associé, et la direction lorsqu'elle est présente. Un partage et une comparaison des observations y ont lieu. En plus, d'autres manifestations font partie des échanges, mais cette fois, elles sont discutées en terme de défi à relever pour le stagiaire ou de questionnement à savoir si elles sont habituellement mobilisées dans un autre contexte que celui de la supervision. En effet, pour le superviseur, en plus de ses propres observations du développement de compétences professionnelles du stagiaire, ces échanges avec les autres acteurs de la supervision lui permettent de quérir de l'information qui ne lui est pas directement accessible étant donné qu'il n'est pas physiquement dans l'école (Gervais et Desrosiers, 2005). Par exemple, qu'en est-il de sa capacité à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

(compétence 11) et plus particulièrement de celle de "justifier ses décisions pédagogiques à partir de critères didactiques"⁹³? Ou que dire de sa compétence à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (compétence 12). En fait, comme le soutiennent Gervais et Desrosiers (2005, p.65), "l'enseignant, soutenu par le superviseur et la direction, est la personne qui peut le mieux évaluer et attester des compétences professionnelles du stagiaire". Ainsi, ce moment d'échanges entre les partenaires devient spécialement important pour l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles. Le tableau 32 présente les objets d'échange relatifs aux compétences professionnelles ayant été discutés au moment de l'étape des échanges-partenaires et ajoute, entre parenthèses, les éléments de discussion qui diffèrent des données recueillies par le superviseur au cours de l'étape de l'observation. Par exemple, dans le milieu 3, le superviseur n'avait pas observé de manifestation permettant de discuter du fait que le stagiaire « favorise la création de consensus et associe les élèves à différentes décisions relatives à la vie de la classe »⁹⁴ (manifestation 3.7, compétence 6), mais les données ont permis d'observer qu'un échange a eu lieu à cet effet avec l'enseignant associé qui a informé le superviseur que le stagiaire effectue des actions qui vont dans le sens de cette attente : « [Nom du stagiaire] a débuté un conseil de coopération depuis deux semaines et ça fonctionne bien » (Supervision_b-S3-EV). Au niveau des compétences 11 et 12, l'ensemble des observations citées l'ont été à partir des échanges étant donné qu'aucune manifestation de ces compétences n'a été recueillie par le superviseur.

⁹³ Extrait tiré du cahier d'observation de l'UQAT, manifestation 3.3, p. 28 (voir annexe 2)

⁹⁴ Extrait tiré du cahier d'observation de l'UQAT, manifestation 3.7, comp. 6 (voir annexe 1)

Tableau 32 Objet d'échanges relativement aux compétences professionnelles de l'acte d'enseigner au cours de l'étape des échanges-partenaires

	Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4
Compétence 3	2.1; 3.3; 3.5; 3.6; 3.9 (3.1; 3.2; 3.4; 3.7; 3.8)	3.2; 3.3; 3.4 4.3; 3.5; 4.6; 3.7; 3.8; 3.9 (3.1)	3.2; 3.3; 3.5; 3.8; 3.9 (3.1; 3.6; 3.7)	3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.8; 3.9 (3.2; 3.7)
Compétence 4	2.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 3.8; 3.10 (3.5)	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10 (4.2; 3.5)	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4.6; 3.7; 3.8 (3.10)	4.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 4.7; 3.7; 3.9 (4.2; 3.5; 3.8)
Compétence 5	2.1; 3.2; 3.4; 3.6; 3.9; 3.10 (3.3; 3.7; 3.8; 3.11; 3.12)	3.1; 3.2; 3.3; 3.6; 3.10; 3.11 (3.7; 3.8; 3.9; 3.12)	3.1; 4.1; 3.2; 3.3; 3.6; 3.7; 3.9; 3.10 (3.4; 3.12)	3.1; 3.2; 4.2; 3.3; 3.5; 3.6; 3.9 (Nil)
Compétence 6	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5 (3.6; 3.7)	3.2; 4.2; 3.3; 3.4; 3.5 (3.1; 3.6)	3.1; 3.2; 3.4; 3.5 (2.4; 3.3; 3.7)	3.1; 3.2; 3.3; 3.5 (3.4)
Compétence 11	(3.2; 3.4)	(3.2; 3.4)	(3.2; 3.4)	(3.2; 3.4)
Compétence 12	(3.1; 3.2)	(3.1; 3.2)	(3.1; 3.2; 3.3)	(3.2; 4.2; 3.3)

À la lumière des données analysées, nous observons que lorsque les différents formateurs se rencontrent pour échanger sur leur cueillette de données, dans la majorité des cas, les observations respectives sont similaires, mais il arrive que des aspects du déploiement de la compétence aient été perçus par un parti et non par l'autre ou que des validations d'observation aient lieu. En outre, nous avons observé qu'un besoin de valider la réalité a été soulevé à quelques reprises par le superviseur, et ce, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe. Il semble qu'il y ait parfois un doute à savoir si la caméra transmet fidèlement la réalité. Aucune

contradiction n'a toutefois été identifiée dans les échanges concernant les différentes observations relatives à la compétence professionnelle 6, différence qui aurait pu émaner d'une mauvaise perception de l'ambiance régnant dans la classe.

La superviseure questionne l'enseignant associé afin de savoir si lui ou la direction ont noté des éléments particuliers concernant la gestion de classe. De son côté de la caméra, rien de particulier n'a été observé. Tout semble s'être très bien déroulé. L'enseignant associé confirme que les perceptions sont justes. (Supervision_a-S1-EV)

Nos données révèlent parfois certaines différences au niveau des observations qui seraient attribuables en partie au fait que le superviseur entende tous les échanges que le stagiaire entreprend avec ses élèves en raison du port du microphone sans fil et non l'enseignant associé ou la direction. Ainsi, nous constatons que grâce à la technologie, une grande quantité d'informations relatives au contenu est accessible pour le superviseur.

La superviseure fait référence à un épisode particulier pris en note à 10h50 pendant lequel le stagiaire a un échange particulièrement intéressant avec une équipe. Il alimente la discussion des élèves. Il n'est pas en mode réponse, mais en mode questionnement. La direction et l'enseignant associé déplorent ne pas avoir pu apprécier cette discussion en raison des bruits ambiants causés par le travail d'équipe. (Supervision_a-S3-EV)

À d'autres moments, des différences d'observation sont explicables par l'absence momentanée d'un des formateurs. Des discussions ont alors lieu afin de valider l'observation et ainsi mieux mettre en perspective l'ensemble des informations. « La superviseure questionne l'enseignant associé sur la phase d'intégration qui s'est déroulée en son absence, après la récréation » (Supervision_b-S3-EV).

On fait un retour sur l'ensemble de la planification. On discute de l'intention. La direction s'interroge à savoir si le stagiaire a mentionné ou non son intention aux élèves, car elle a dû s'absenter en début de séance. On s'entend pour dire que l'intention était claire. (Supervision_a-S2-EV)

Tel que le préconise Boutet (2002a), les personnes qui observent le stagiaire doivent alimenter la réflexion nécessaire de ce dernier à partir "d'interrogations nées de l'action en classe" (p.33). Par l'analyse des résultats, nous constatons que les nombreux échanges entre les partenaires visent entre autres à enrichir et à confirmer le regard de chacun sur le développement de compétences professionnelles du stagiaire, apportant ainsi une plus value aux interventions d'accompagnement de l'équipe de supervision (Boutet, 2002b). Dans un contexte de supervision en distanciel, cette complémentarité prend tout son sens, d'autant plus que les observations sont tantôt effectuées en présentiel et tantôt à travers une lentille de caméra. Les angles de vision étant très différents, ils procurent une richesse à l'ensemble des données qui serviront à accompagner le stagiaire dans sa formation pratique.

Nos données nous indiquent également que, dans certains cas, des non manifestations font parfois l'objet de discussion. Par nos analyses, nous faisons le constat que le défi des formateurs est alors de vérifier si cette absence de manifestation est contextuelle ou si cela s'avère être un véritable défi à relever pour le stagiaire, car même une omission peut être révélatrice du développement de compétence du stagiaire (Rodet, 2000). Souvent, l'enseignant associé, qui multiplie les présences auprès du stagiaire (Gervais et Desrosiers, 2005), est en mesure de donner cette information qui sera validée auprès de celui-ci dans un exercice d'analyse réflexive de sa pratique, exercice nécessaire au développement de ses compétences professionnelles (Guillemette et Gauthier, 2008). « La superviseure questionne le fait que le stagiaire n'ait pas été en mesure d'amener les élèves à effectuer des liens entre les concepts enseignés (aspect didactique). Qu'en a-t-il été dans la suite de l'activité, après la

récréation? » (Supervision_b-S3-EV); « Discussion entourant le pilotage. La superviseure demande si le stagiaire valide la compréhension des élèves lorsqu'il n'est pas supervisé, car c'est un défi qui revient depuis le début du stage » (Supervision_b-S1-EV).

Dans l'analyse des données recueillies, nous constatons aussi que dans un contexte d'échange virtuel, les TIC permettent la collaboration entre les partenaires de la supervision préconisée entre autres par Bélair (1998), par Boutet (2002b) et par Wilczenski et Coomey (2006). En effet, au moment de l'étape des échanges-partenaires, nous observons que des discussions de formation ont lieu à certains moments afin de cibler les défis du stagiaire : « Discussion entourant le mode d'organisation du travail du stagiaire, sa difficulté à faire la différence entre un travail coopératif et un travail d'équipe » (Supervision_a-S1-EV); « Discussion au niveau de la phase d'intégration de la leçon. L'intention de la leçon n'est pas donnée clairement aux élèves » (Supervision_b-S1-EV).

À d'autres moments, nous constatons que les partenaires de l'évaluation s'entretiennent afin d'identifier des moyens pour accompagner le stagiaire dans la prise de conscience de ses faiblesses et pour l'aider à les relever. « On discute des moyens donnés aux élèves pour les aider à être précis dans leurs mesures. Cette information est un apport de la direction qui questionne la richesse des moyens. Tous sont d'accord pour en discuter avec le stagiaire » (Supervision_a-S2-EV).

Discussion entourant la communication non-verbale et le dynamisme du stagiaire. (le tempo). Échange entre les partenaires afin de formuler adéquatement une question d'analyse réflexive qui ne blessera pas le stagiaire étant donné que le défi s'attaque en partie à sa façon d'être. La superviseure propose une formulation de question qui sera transcrite sur le rapport. (Supervision_a-S3-EV)

Enfin, à l'analyse des données, nous observons que chacun prend sa part de responsabilité dans l'accompagnement du stagiaire. « L'enseignant associé indique qu'il reviendra avec le stagiaire sur sa rigueur face au concept enseigné » (Supervision_a-S1-EV).

La superviseure remet en question un échange avec un élève sur le concept de polygone/polyèdre. La superviseure dit qu'elle va revenir avec le stagiaire pour s'assurer que le concept est clair pour lui et pour lui demander de retourner valider auprès de l'élève. (Supervision_b-S4-EV)

Outre l'identification des défis, des discussions ont également lieu afin de souligner les bons coups du stagiaire. Encore une fois, nous notons qu'un lien est fait avec les compétences professionnelles. « On souligne le fait que dans sa circulation, il réajuste les consignes » (Supervision_b-S1-EV)⁹⁵; « On parle du bel accueil que réserve le stagiaire à ses élèves à chaque présence » (Supervision_b-S2-EV)⁹⁶. En fait, nos données révèlent que les formateurs cherchent, dans leur discussion, à valider le développement de compétence du stagiaire en identifiant d'une part ses défis, mais aussi ses acquis : « Discussion entourant la préparation adéquate des élèves. L'enseignant associé et la superviseure sont d'accord pour dire que le stagiaire a proposé une mise en situation très pertinente et en lien avec son intention » (Supervision_a-S4-EV).

Selon Boutet (2002a), c'est en alliant ses réussites et ses difficultés que le stagiaire pourra faire évoluer sa pratique. Il importe donc de discuter des moments où le stagiaire a su démontrer une maîtrise de ses compétences (Acheson et Gall, 1993; O'Brien, Marks et Charlin, 2003) afin de l'amener à analyser ces situations au même titre que celles pour lesquelles il a éprouvé des difficultés, mais également dans un

⁹⁵ Observation en lien avec la manifestation 3.4 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 4) (voir annexe 3)

⁹⁶ Observation en lien avec la manifestation 2.6 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 6) (voir annexe 1)

but de réconfort et d'encouragement (Hohl, 1991). Par ailleurs, nos données révèlent aussi qu'il arrive que des différences de position surviennent entre les partenaires et nécessitent davantage d'arguments pour arriver à un consensus afin de bien accompagner le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles. D'ailleurs, Boutet (2002b) soulève cette réalité en affirmant que la relation entre le stagiaire et l'enseignant associé peut parfois teinter le regard objectif de ce dernier, d'où l'importance de la présence plus neutre du superviseur (Lebel, 2005; Portelance, 2008b) : « Cette classe dans laquelle [l'enseignant associé] coévole avec un étudiant est la sienne et, si réflexif fût-il, il demeure omniprésent dans le contexte analysé » (Boutet, 2002b, p.92). En effet, nous observons que les émotions et les relations humaines jouent parfois un rôle dans le regard qui est porté sur la pratique du stagiaire, surtout lorsque le point soulevé est une critique envers le travail du stagiaire qui partage son quotidien avec l'enseignant associé.

La superviseure et la direction questionnent la maîtrise du concept enseigné par le stagiaire et sa façon de le rendre clair pour les élèves. Discussion entourant la planification (anticipation des difficultés). L'enseignant associé se porte à la défense du stagiaire en disant que c'est un concept difficile, même pour lui, et qu'il n'a pas su l'aider correctement. (Supervision_b-S2-EV)

L'enseignant associé défend le stagiaire en mettant en cause le facteur temps. La superviseure acquiesce à ce facteur, mais renchérit en explicitant à nouveau son point de vue. [...]. L'enseignant associé cherche une fois de plus à protéger son stagiaire. Ils finissent par se mettre d'accord sur la façon de formuler le défi dans le rapport. (Supervision_a-S4-EV)

Peu présent dans le quotidien de la classe (Gervais et Desrosiers, 2005), nous observons que le superviseur cherche à savoir comment le stagiaire manifeste ses compétences professionnelles à l'extérieur du cadre de la supervision universitaire. « La superviseure questionne l'enseignant associé à savoir quelles stratégies sont

mises en place par le stagiaire pour ramener les élèves à l'ordre lorsque c'est nécessaire » (Supervision_a-S4-EV). Nos données nous amènent à rappeler la pertinence de l'étape des échanges-partenaires dans la supervision. En effet, nous avons fait la démonstration que le travail collaboratif (Bélair, 1998; Gervais et Desrosiers, 2005; Wilczenski et Coomey, 2006) est présent non seulement au moment d'identifier les forces du stagiaire, mais également lorsqu'il s'agit de discuter de ses faiblesses et des moyens à mettre en place pour l'aider à s'améliorer. En fait, le stagiaire doit non seulement arriver à identifier ses actions et la théorie qui les soutient, mais également à prendre conscience des écarts entre ses intentions et les actions qu'il pose (Boutet, 2002a).

En distanciel, selon le modèle proposé dans la présente étude, nous constatons que les TIC permettent effectivement aux intervenants de remplir leur rôle d'accompagnateur à la réflexion sur la pratique du stagiaire. Suite à leurs discussions, les observations des membres de l'équipe de supervision sont regroupées dans un rapport commun, permettant au stagiaire d'alimenter son analyse réflexive et à forger sa propre identité professionnelle. En effet, tel que le préconisent Rousseau, Dufresne et St-Pierre (2002), c'est dans un contexte de collaboration entre les partenaires de la formation que pourra s'instaurer une pratique réflexive chez le stagiaire. Alimenté par un portrait le plus fidèle possible de son développement de compétences professionnelles, il sera à même de s'appuyer sur ses forces : « On discute de la qualité du plan de questionnement » (Supervision_a-S3-EV); « Échange sur la planification du stagiaire qui est conforme aux attentes » (Supervision_b-S2-EV) et de trouver des moyens afin de relever ses défis : « Discussion au niveau de la gestion du temps et des rythmes d'apprentissage. Que font les élèves lorsqu'ils ont terminé. Comment conserver la motivation des élèves plus rapides? » (Supervision_a-S3-EV); « Discussion entourant la gestion des élèves inactifs. Observation d'un mode "gestion" au détriment d'un mode "relancement des connaissances" (revoir le questionnement) » (Supervision_b-S3-EV).

Pour ce qui est particulièrement des compétences de l'identité professionnelle, soit les compétences relatives à l'engagement dans une démarche de développement professionnel (compétence 11) et aux agissements éthiques et responsables (compétence 12), lors des échanges entre les partenaires, les discussions apparaissent davantage sous forme de partage du vécu avec le stagiaire. En effet, à la lumière de nos données, nous constatons que l'enseignant associé et le superviseur tentent de cerner les forces et les défis du stagiaire dans le développement de son identité professionnelle, et ce, dans le but de l'accompagner au développement de l'ensemble de ses compétences professionnelles. Par exemple, nos résultats révèlent que les intervenants échangent entre autres sur la justesse du regard posé par le stagiaire sur le développement de ses différentes compétences et sur sa capacité à dégager des objectifs de formation et des pistes de travail : « Selon l'EA : Se réajuste continuellement en fonction des commentaires reçus. Cherche des ressources dans l'école. » (Supervision_b-S2-GO)⁹⁷. Cette observation touche particulièrement la compétence professionnelle 11 mais, au niveau de l'accompagnement du stagiaire, a un impact sur l'ensemble des autres compétences professionnelles.

Nous observons que l'enseignant associé et le superviseur sont également en mesure de partager leurs observations concernant la réflexion sur la pratique du stagiaire et les résultats de ces réflexions dans l'action : « L'enseignante associée précise que le stagiaire se réajuste rapidement et de belle façon (positivement) » (Supervision_a-S2-EV)⁹⁸; « On poursuit la discussion autour du rapport de l'enseignant associé. On discute de la capacité de réajustement du stagiaire et des efforts fournis pour relever ses défis » (Supervision_b-S2-EV)⁹⁹. L'analyse de nos données permet aussi de constater que les intervenants échangent sur le développement de la compétence professionnelle 12 : Le stagiaire agit de façon éthique et responsable dans l'exercice

⁹⁷ Observation en lien avec la manifestation 3.2 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 11) (voir annexe 2)

⁹⁸ Observation en lien avec la manifestation 3.4 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 11) (voir annexe 2)

⁹⁹ Observation en lien avec les manifestations 3.2 et 3.4 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 11) (voir annexe 2)

de ses fonctions (MEQ, 2001, p.131) : « Est capable d’assumer et de justifier ses choix (épisode de surveillance à la récréation) » (Supervision_a-S3-GO)¹⁰⁰.

Nous constatons que l’étape des échanges-partenaires dans une approche de supervision en distanciel rend l’accompagnement du stagiaire efficient dans la mesure où la technologie permet des discussions orientées vers l’identification des forces et des faiblesses du stagiaire et de leur manifestation dans la pratique du stagiaire. Par l’analyse des données, nous observons qu’au moment des échanges-partenaires, les formateurs arrivent à discuter de chacune des compétences professionnelles, en l’occurrence à celles relatives à l’acte d’enseigner et à l’identité professionnelle. Par la suite, ayant en main l’ensemble des observations des membres de l’équipe de supervision, il sera possible de guider le stagiaire dans l’analyse réflexive de sa pratique (Boutet, 2002a).

4.3.3.2 L’étape de la rétroaction

Lors de l’étape de rétroaction, encore une fois, les mêmes discussions ont eu lieu qu’au moment de la phase des échanges-partenaires entourant les manifestations retenues au cours de la phase d’observation mais cette fois, avec le stagiaire. Selon O’Brien, Marks et Charlin (2003), il importe que les éléments constituant la rétroaction aient été observés et qu’ils soient appuyés sur des standards de pratique, en l’occurrence le cahier d’observation des stages¹⁰¹. Les éléments positifs et les difficultés du stagiaire doivent faire l’objet de l’analyse de ce dernier (Acheson et Gall, 1993; O’Brien, Marks et Charlin, 2003). Le tableau 33 présente les objets d’échange relatifs aux compétences professionnelles ayant fait l’objet des discussions entre le stagiaire et le superviseur. Entre parenthèse, nous soulignons les éléments de discussion qui n’ont pas fait l’objet d’une observation systématique du superviseur,

¹⁰⁰ Observation en lien avec la manifestation 3.3 du cahier d’observation de l’UQAT, (comp. 12) (voir annexe 2)

¹⁰¹ Voir annexe 1 et 2

mais qui ont tout de même été apportés lors des échanges par le stagiaire ou qui l'avaient été par l'enseignant associé ou la direction lors de l'étape précédente.

Tableau 33 Objet d'échanges relatifs aux compétences professionnelles de l'acte d'enseigner au cours de l'étape de la rétroaction

	Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4
Compétence 3	2.1; 3.3; 3.5; 3.6; 3.9 (3.1; 3.2; 3.7; 3.8)	3.2; 3.3; 3.4; 4.3; 3.5; 4.6; 3.7; 3.8; 3.9 (3.1)	3.2; 3.3; 3.5; 3.8; 3.9 (3.1; 3.4; 3.6; 3.7)	3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.8; 3.9 (3.7)
Compétence 4	2.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 3.8; 3.10 (3.7; 3.9))	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10 (3.5)	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4.6; 3.7; 3.8 (3.9; 3.10)	4.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 4.7; 3.7; 3.9 (4.2; 3.5; 3.10)
Compétence 5	2.1; 3.2; 3.4; 3.6; 3.9; 3.10 (3.3; 3.5; 3.8; 3.11)	3.1; 3.2; 3.3; 3.6; 3.10; 3.11 (3.4; 3.5; 3.7)	3.1; 4.1; 3.2; 3.3; 3.6; 3.7; 3.9; 3.10 (3.5)	3.1; 3.2; 4.2; 3.3; 3.5; 3.6; 3.9 (3.10)
Compétence 6	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5 (3.6; 3.7)	3.2; 4.2; 3.3; 3.4; 3.5 (3.7)	3.1; 3.2; 3.4; 3.5 (2.4)	3.1; 3.2; 3.3; 3.5 (Nil)
Compétence 11	3.1; 3.2; 3.3	3.1; 3.3; 3.4; 4.3	3.1; 3.2; 3.4	3.1; 3.2; 3.3; 4.3; 3.4
Compétence 12	3.2; 3.3	3.3	3.3	3.2

L'étape de rétroaction avec le superviseur vise entre autres un accompagnement du stagiaire dans l'analyse réflexive de sa pratique (Villeneuve, 1994). Comme nous l'avons mentionné précédemment, le stagiaire peut arriver seul à effectuer cette réflexion incontournable (Guillemette et Gauthier, 2008), mais risque de centrer celle-ci sur ses propres conceptions et ainsi retarder son évolution (Boutet, 2002a; Courcy,

2002; O'Brien, Marks et Charlin, 2003). Le support du superviseur (et de l'enseignant associé lorsqu'il peut être présent) est donc nécessaire.

Dans la présente étude, le superviseur agit comme porte-parole de l'équipe de formateurs qui s'est préalablement entendue sur la formulation des éléments du rapport à remettre au stagiaire afin de l'aider à améliorer sa pratique (Courcy, 2002). Nos données révèlent que le superviseur utilise différentes stratégies pour amener le futur enseignant à revenir sur sa pratique et à s'autoévaluer en identifiant lui-même ses forces et ses défis. D'ailleurs, tout comme le préconisent Gervais et Desrosiers (2005), la parole est donnée en priorité au stagiaire. En effet, l'analyse des résultats nous permet de constater que le superviseur amène le stagiaire à verbaliser sa pratique, à en faire une autoévaluation.

La superviseure demande au stagiaire de faire son autoévaluation : « Si tu pouvais reprendre ton activité, que garderais-tu et pourquoi, tu es fier de quoi et pourquoi et que modifierais-tu et pourquoi ». Le stagiaire présente ce qu'il conserverait et ce qu'il modifierait. La superviseure questionne au fur et à mesure certains des propos du stagiaire. (Supervision_b-S4-EV)¹⁰²

Nous observons aussi que le superviseur cherche, dans l'entretien avec le stagiaire, à valider la capacité de ce dernier à s'engager dans une démarche d'analyse réflexive au sujet de sa pratique.

La superviseure amène le stagiaire à prendre conscience des causes ayant mené à l'incompréhension de plusieurs élèves. [...] Elle retourne le stagiaire à son autoévaluation en lui demandant : « Tu es fier de quoi particulièrement et pourquoi ? » (Supervision_b-S3-EV)¹⁰³.

¹⁰² Observation en lien avec la manifestation 3.1 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 11) (voir annexe 2)

¹⁰³ Observation en lien avec les manifestations 3.3 et 3.4 du cahier d'observation de l'UQAT, (comp. 11) (voir annexe 2)

Tout comme le préconise Portelance (2008a), c'est grâce à l'analyse réflexive de son attitude, de son rôle et de ses actes professionnels que le stagiaire peut développer son identité professionnelle. L'enseignant associé et le superviseur ont un rôle important à jouer à ce niveau (Portelance, 2008a), d'autant plus que selon Beckers et al. (2002), le développement des compétences professionnelles ne peut avoir lieu sans construction d'une identité professionnelle.

Au cours de l'étape de rétroaction, nous observons que le superviseur effectue parfois des interventions de formation et de réajustement de certains concepts. En effet, les données recueillies ont permis de constater que bon nombre des échanges visaient à faire des liens entre la théorie et la pratique, ce qui constitue un des éléments clé de l'accompagnement du stagiaire (Bélair, 1998; Boutet, 2002a; Boutet, 2002b; Lebel, 2005; Perrenoud, 1994). « Discussion entourant le travail coopératif. Lien avec le dernier séminaire, lien avec la planification, lien avec l'évaluation » (Supervision_a-S1-EV).

La superviseure questionne un autre défi mentionné par le stagiaire : "*Comment aurais-tu pu faire pour minimiser les interventions de gestion des comportements?*". La superviseure rappelle au stagiaire le contenu du dernier séminaire qui portait sur cet aspect. (Supervision_b-S3-EV)

D'ailleurs, certains stagiaires ont témoigné de l'apport des échanges avec le superviseur au niveau de leur développement professionnel, entre autres par rapport au fait de « préciser ses forces et ses limites, ainsi que des objectifs personnels et les moyens pour y arriver » (MEQ, 2001, p.129).

Ma superviseure m'a fait réaliser que j'avais coupé le fil de mon intention. Avec son questionnement, j'ai compris que les infos données sur la conception de diagramme étaient davantage en lien avec la leçon du lendemain. Je devrai revoir cet aspect de ma planification. (Supervision_b-S1-JBS1)

Certains d'entre eux ont décidé « d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de [leur] enseignement » (MEQ, 2001, p.129) : « La superviseure présente un ouvrage au stagiaire via la webcam. (un leximath) et lui propose de le consulter pour faire la lumière sur le concept de relation, ce qu'elle s'engage à faire » (Supervision_b-S4-EV).

Lorsque nous avons parlé de la leçon, j'ai été bien surpris de réaliser que je n'avais pas fait vivre une activité de coopération, mais bien un travail d'équipe à mes élèves. Nous en avons parlé et j'aurai à revoir mes documents à ce sujet. (Supervision_a-S1-JBS1)

Afin d'accompagner le questionnement du superviseur et pour aider le stagiaire à revoir sa prestation, à en analyser la teneur et à visualiser le déploiement de ses compétences (Tochon, 2002), un visionnage des bandes vidéo pourrait être effectué grâce à la technologie utilisée (Beck et al., 2002). Cette option est également préconisée par Acheson et Gall (1993) : « en visualisant un vidéo de leurs performances, des enseignants remarquent qu'ils pourraient améliorer un certain nombre de secteurs dans leurs interventions éducatives » (p.58). Dans le cadre de cette étude, cette option n'a pas été exploitée en raison d'un branchement qui ne permettait pas le retour des enregistrements à distance. Mais, cette option pourrait faire l'objet d'expérimentations ultérieures et sera d'ailleurs abordée au moment de la conclusion de cette étude. Malgré tout, les données démontrent que différentes stratégies ont tout de même été déployées par le superviseur pour amener le stagiaire à se regarder enseigner (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005). Entre autres, nous répertorions différentes interventions visant à offrir un reflet de la pratique du stagiaire. « Discussion entourant la rigueur au niveau du concept mathématique. La superviseure fait le miroir en répétant les propos du stagiaire » (Supervision_a-S1-EV); « Le stagiaire peut difficilement dire ce qui n'a pas été, ce qu'il modifierait. La superviseure lui fait un portrait de sa performance en le questionnant sur certains aspects de sa pratique » (Supervision_a-S2-EV).

D'autres échanges nous permettent aussi d'observer des interventions visant non seulement à faire revivre la séance, mais aussi à trouver des alternatives au scénario présenté. « Discussion avec le stagiaire entourant l'intention de l'activité (le fil conducteur). Était-il présent jusqu'à la fin? La superviseure fait un miroir du déroulement et questionne le stagiaire sur comment il aurait pu faire autrement » (Supervision_b-S1-EV). À d'autres moments, nous observons que le superviseur fait littéralement appel à la mémoire du stagiaire pour discuter d'une situation particulière.

La superviseure fait un retour sur le pilotage de la phase d'intégration en rappelant quelques faits et en demandant : "*Te rappelles-tu de tes interventions à ce moment?*" Le stagiaire s'exprime. La superviseure soulève l'idée que le stagiaire a plutôt guidé les élèves vers la bonne réponse au lieu de la leur faire découvrir. Elle fait mention des bons coups et questionne à savoir comment il aurait pu adopter une approche qui rejoint davantage une approche par découvertes. (Supervision_b-S4-EV)

En fait, par l'analyse des précédentes données, nous constatons que le superviseur doit prendre différents moyens afin d'amener le stagiaire à évaluer l'impact de ses actions et à les modifier au besoin (Lebel, 2005). Au moment de l'étape de la rétroaction, des échanges visant à mieux cerner l'intention du stagiaire ont également eu lieu. En effet, il est arrivé qu'un décalage soit perceptible entre la planification de l'activité et la réalité, entre la théorie et la pratique. Le stagiaire en est-il conscient? Est-ce un réajustement prévu ou une erreur d'aiguillage? Le rôle du superviseur est alors d'amener le stagiaire à prendre conscience de cet écart (Boutet, 2002a) et de voir comment le fil conducteur entre l'intention et la prestation aurait pu être mieux visible. « Demande de précisions sur les intentions et la pertinence des questions d'intégration : "*Quelle est l'utilité de tes questions : Comment avez-vous trouvé ça? Avez-vous aimé ça?*" » (Supervision_a-S1-EV); « Discussion entourant le matériel

didactique remis aux élèves. Qu'est-ce qui justifie ce choix et comment répond-il aux intentions de l'activité? » (Supervision_a-S1-EV).

Des interventions visant le renforcement positif du stagiaire (Acheson et Gall, 1993; Hohl, 1991; O'Brien, Marks et Charlin, 2003) ont aussi été relevées parmi les données recueillies. « La superviseure revient sur la planification afin de souligner le bon travail de préparation du stagiaire » (Supervision_b-S4-EV).

À l'énoncé d'un défi par le stagiaire, la superviseure questionne en demandant « qu'est-ce qu'on aurait pu faire de différent pour que les élèves arrivent à s'exprimer plus facilement à la fin de l'activité? ». Le stagiaire identifie une nouvelle approche. La superviseure le félicite et lui demande de justifier la pertinence de ce changement. (Supervision_b-S3-EV)

Ces observations vont dans le sens des chercheurs Acheson et Gall (1993) qui préconisent le fait « de noter les situations positives où [le stagiaire] a montré qu'il s'approchait d'un objectif clairement poursuivi » (p.391). O'Brien, Marks et Charlin (2003) qualifient également d'efficace une rétroaction qui « identifie à la fois les forces et les faiblesses » (p.184) du stagiaire. En effet, dans les messages axés sur le soutien, préconisés par Brouillet et Deaudelin (1994), on suggère de mettre en place un lien de confiance et d'amener le stagiaire à réussir le changement souhaité.

Un des moments récurrents observé au moment de l'étape de la rétroaction est celui qui consiste à présenter et à discuter le rapport effectué préalablement par l'ensemble des formateurs présents lors de l'étape des échanges-partenaires. Ce moment de la rencontre s'apparente à la dernière étape du modèle d'Acheson et Gall (1993) qui consiste entre autres à « réviser ensemble les données d'observation recueillies » (p.58) avant de fixer des objectifs pour la prochaine supervision.

La superviseure fait la lecture de son rapport et commente chacun des points. Plusieurs d'entre eux font référence aux derniers échanges avec le stagiaire qui avait bien cerné ses défis au moment de l'autoévaluation. Le stagiaire est interpellé régulièrement au cours de la présentation. (Supervision_b-S1-EV)

À la fin de la présentation du rapport, nous observons que le stagiaire est invité à faire un résumé de ce qu'il retient, permettant au superviseur d'avoir un regard sur la justesse des perceptions du stagiaire suite aux récents échanges.

La superviseure demande au stagiaire de redire ce qu'il retient de l'entretien. Il se questionne sur son travail de planification qui, selon lui, aurait pu le guider davantage. Il dit vouloir revoir cette compétence. Une discussion a lieu entourant la compétence à piloter également. (Supervision_b-S3-EV)

Dans le cadre de cette étude, ledit rapport a été envoyé par courriel aux différents acteurs (enseignant associé, direction et stagiaire), et ce, en fin de processus. La technologie aurait pu permettre de travailler avec la fonction de partage d'écran et faire en sorte que chacun puisse voir le texte et les modifications effectuées en temps réel. Cet avantage aurait aussi permis de travailler sur un document commun, d'ajuster les formulations et de pouvoir apprécier visuellement les modifications effectuées par tous les partenaires en temps réel. Toutefois, les différents problèmes techniques vécus n'ont pas incité la superviseure à tenter ce volet de l'expérience.

Enfin, afin d'aider le stagiaire à compléter son analyse réflexive, de revoir les faits, d'analyser ses actions, d'objectiver ses réactions (Villeneuve, 1994), une demande de reformulation par écrit de ce qu'il retient de son entretien avec ses formateurs est faite au stagiaire. Cette réflexion est transmise par courriel au superviseur dans les heures suivant la supervision : « La superviseure demande un courriel dans les 24 prochaines heures qui redit ce qui est retenu de cette supervision » (Supervision_b-S4-EV).

Rappelons que dans cette étude, tous les échanges des étapes de l'accueil, des échanges-partenaires et de la rétroaction ont eu lieu via les technologies de l'information et de la communication, soit par visioconférence (ou par téléphone lorsque des problèmes techniques l'ont nécessité). Dans la section 4.2.4, nous avons fait état des avantages et des limites de cette approche au moment de la phase des échanges-partenaires et de la rétroaction. Dans la présente section (4.3.3), nous constatons que la technologie permet d'accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles, en l'occurrence celles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle, dans la mesure où les partenaires sont en mesure de tenir des échanges de formation à distance. Nous sommes consciente que certains problèmes techniques viennent parfois démotiver les utilisateurs et alourdir le processus indûment, mais au-delà des problèmes, il faut voir dans cette étude les avantages pédagogiques que procure la supervision en distanciel. La section 4.3.4 en présente une synthèse.

4.3.4 Synthèse de l'efficience du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle

À la section 4.3, une présentation et une analyse des résultats a permis d'atteindre le troisième objectif de cette étude, soit celui de mieux comprendre l'efficience du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle et par le fait même, de répondre en partie à la question de recherche suivante : le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC est-il efficace sur le plan du développement des compétences professionnelles. En fait, nous constatons que les TIC ne sont pas un frein aux échanges entre les différents partenaires de la supervision et qu'au contraire, elles leur permettent de travailler de concert afin d'accompagner de façon efficace le stagiaire

vers sa future profession. La figure 25 présente une synthèse des différents constats effectués à cet égard, et ce, à chacune des étapes de la supervision de stage en distanciel.

L'efficacité du modèle de supervision en distanciel sur l'accompagnement au développement des compétences professionnelles



Figure 25 Schématisation synthétique de l'efficacité du modèle de supervision en distanciel sur l'accompagnement des stagiaires au développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle

Au moment de l'étape de l'accueil, nous avons constaté qu'il était possible pour le superviseur d'accueillir les réajustements de la planification du stagiaire (MEQ, 2001) avant le début de sa prise en charge. De plus, nous avons observé qu'en discutant avec lui, il était également possible pour le superviseur d'identifier, le cas échéant, les sources de stress vécu par le stagiaire et de rassurer ce dernier avant sa prestation (Montgomery et al., 1999; St-Pierre, 2005).

Lors de la prestation du stagiaire, nous faisons le constat que la technologie permet d'effectuer à distance une observation sensible et précise de la pratique du stagiaire (Gervais et Desrosiers, 2005; MEQ, 2001), tant au niveau audio que vidéo (Dudding et Justice, 2004; Falconer et Lignugaris-Kraft, 2002). Nous observons également qu'il est possible de recueillir de l'information sur l'ensemble des manifestations relatives au déploiement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner (MEQ, 2001). Au moment de l'étape de l'observation, nous constatons enfin qu'il est possible d'enregistrer les pratiques et de les revoir avec le stagiaire dans un but de formation (Acheson et Gall, 1993; Beck et al., 2002; Tochon, 2002).

Au moment de l'étape des échanges-partenaires, la technologie utilisée a permis d'effectuer des échanges de différents ordres entre l'enseignant associé, le superviseur et parfois la direction. Parmi les échanges répertoriés, mentionnons ceux visant la conformité du discours et des observations de chaque partenaire (Lebel, 2005; Portelance, 2008b) et ceux ayant pour objectif d'enrichir les observations par le partage des différents plans de vue (Boutet, 2002a; Boutet, 2002b). Nous avons constaté que les échanges entre les partenaires visaient également la mise en commun des observations relatives au développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001) dans le but d'offrir au stagiaire un rapport transparent et collégial (Bélaïr, 1998; Boutet, 2002b; Wilczenski et Coomey, 2006), lui permettant par le fait même d'alimenter sa propre analyse réflexive. D'autres interventions répertoriées visent le relevé des forces et des défis (Acheson et Gall, 1993; Boutet, 2002a;

O'Brien, Marks et Charlin, 2003) et la mise en place d'un plan de formation pour le stagiaire. Enfin, à la lumière de nos résultats, nous constatons que c'est au moment des échanges-partenaires que l'enseignant associé peut informer le superviseur sur le vécu de classe du stagiaire et son intégration dans le milieu scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005) et ainsi lui donner des informations utiles à l'accompagnement des compétences professionnelles qui ne sont pas nécessairement observables au moment de la prestation du stagiaire (compétence 9-10-11-12) (MEQ, 2001).

Finalement, à l'analyse des données de l'étape de la rétroaction avec le stagiaire, nous avons pu constater que la technologie permettait aussi des échanges de différents ordres. Parmi eux, la possibilité pour le superviseur de recueillir l'autoévaluation du stagiaire (Gervais et Desrosiers, 2005) et celle d'effectuer des interventions de formation ou de réajustement de concepts (Bélair, 1998; Lebel, 2005). Nous observons également que certains échanges visent une introspection du stagiaire face à sa pratique (Lebel, 2005; Rousseau et al., 2005) et que d'autres amènent ce dernier à établir des liens entre la théorie et la pratique (Boutet, 2002a; Boutet, 2002b; Perrenoud, 1994). Nos données ont également permis d'observer que le superviseur amène le stagiaire à identifier ses défis, mais sans mettre de côté le renforcement positif (Boutet, 2002a; O'Brien, Marks et Charlin, 2003). À la fin de la rencontre virtuelle, nous avons vu que le rapport de supervision peut être présenté au stagiaire et que les données recueillies peuvent être révisées (Acheson et Gall, 1993). Enfin, nous constatons que les échanges effectués par visioconférence ont permis au superviseur d'accompagner le stagiaire dans le développement de ses différentes compétences professionnelles, en l'occurrence celles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle. Nous passons sous silence les compétences professionnelles qui ne faisaient pas l'objet de cette étude (compétences 1-2-7-8-9-10), mais qui ont été, pour certaines, discutées au cours des échanges, comme par exemple la compétence professionnelle 2 : « La superviseure fait référence à une faute laissée au tableau. Le stagiaire se tourne pour constater son erreur » (Supervision_b-S3-EV).

À la lumière de ces résultats, nous sommes maintenant en mesure de mieux comprendre l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle.

4.4 Synthèse de la présentation et de l'analyse des résultats

Dans le chapitre 4, nous avons présenté et analysé les résultats de cette étude descriptive en répondant à l'objectif général qui est mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC. À la section 4.1, nous avons présenté l'impact de la structure de la supervision dans son ensemble sur son déroulement. Par exemple, cette section a permis de souligner en quoi une rencontre en présentiel en début de processus pouvait avoir un impact sur les rencontres en distanciel subséquentes. À la section 4.2, nous avons présenté et analysé les avantages et les limites de supervision en distanciel, répondant par le fait même aux deux premiers objectifs de la recherche, soit celui d'identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC et celui d'identifier les limites d'une telle approche en supervision de stage. Enfin, à la section 4.3, nous avons présenté et analysé les résultats de manière à mieux comprendre l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle. Ainsi, l'analyse des résultats a permis de répondre en partie aux trois objectifs ciblés par la recherche et à la question suivante: quels sont les avantages et les limites de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de supervision de nos futurs enseignants.

Au chapitre 5, à la lumière de l'analyse des résultats du chapitre 4, nous nous appliquons à catégoriser les résultats de manière à proposer une bonification du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC et nous abordons plus spécifiquement les résultats au regard des préoccupations de recherche soulevées par les questions spécifiques, soit l'efficacité du modèle au plan de la communication entre les différents partenaires et au plan de l'encadrement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation.

Chapitre 5 – Discussion

Cette étude qualitative-descriptive vise à décrire un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC lors des stages réalisés notamment dans des milieux scolaires éloignés de leur université. Le chapitre 4 a porté sur la présentation et l'analyse des résultats ayant été recueillis dans quatre milieux de stage éloignés de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, auprès de quatre étudiants effectuant leur stage III au baccalauréat en enseignement primaire et à l'éducation au préscolaire et de leur enseignant associé respectif. Par ces analyses, nous avons répondu aux objectifs de la recherche. Nous avons tout d'abord identifié de nombreux avantages (obj.1) et limites (obj.2) découlant d'une approche de supervision en distanciel. Cette approche suit un modèle en cinq étapes (dont quatre ont été décrites et appuyées dans la présente étude) respectant les attentes du MELS (2008) et inspiré des modèles de Bujold (2002), d'Acheson et Gall (1993) et de l'approche proposée par Gervais et Desrosiers (2005). La figure 24 (section 4.2.6) présente une synthèse de ces avantages et limites.

Parmi les principaux avantages, on retrouve le fait que l'approche de supervision en distanciel prévoit un moment, l'accueil, qui permet de créer un environnement favorable à la supervision, de maintenir un lien de confiance avec le stagiaire et de rassurer le milieu au niveau éthique par la mise en place d'un protocole d'ouverture qui assure les participants que la supervision n'est pas réalisée à leur insu. Au niveau de l'observation du stagiaire, il a été démontré que la technologie permet d'augmenter la cueillette d'informations utiles à l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles. De plus, la majorité des participants ont admis ressentir moins de nervosité que dans une approche de supervision en présentiel. L'analyse des résultats a également permis de constater qu'il est possible d'augmenter la fréquence des échanges avec les partenaires de la supervision et de

maintenir les rencontres en triade, riches en partage et utiles à la réflexion sur la pratique du stagiaire. Quant aux principales limites, nos données nous ont permis d'identifier le fait qu'il y a une possibilité de pertes d'informations concernant les lieux physiques et qu'une visite en présentiel est encouragée afin de les comparer avec les lieux virtuels. De plus, nous avons constaté que la présence de la caméra pouvait susciter un état d'excitation chez certains élèves, ce qui crée en contrepartie un environnement favorable pour le stagiaire afin de développer des aspects de sa compétence professionnelle 6. Enfin, à la lumière de nos résultats, nous avons observé une possibilité de devoir gérer différents problèmes techniques, et ce, à chacune des étapes du modèle. Par ailleurs, nous avons observé que cette limite augmente les possibilités de développement de la compétence professionnelles 8 en permettant d'analyser les problèmes et de trouver des solutions afin de les contourner ou de les minimiser.

Le chapitre 4 s'est également appliqué à répondre au troisième objectif de cette étude qui consiste à mieux comprendre l'efficacité du modèle de supervision dans l'accompagnement des stagiaires au développement des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle. La figure 25 (section 4.3.4) en présente une synthèse. Notamment, nous avons démontré qu'au moment de l'étape de l'observation, il était possible de recueillir à distance toute l'information nécessaire à l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles de l'acte d'enseigner, et ce, grâce entre autres aux possibilités audio et vidéo qu'offre la technologie utilisée. Nous avons aussi souligné les différentes possibilités d'interactions entre les partenaires qu'offrent les TIC au moment de l'étape de l'accueil, des échanges-partenaires et de la rétroaction, et ce, malgré le fait qu'ils ne soient pas physiquement dans le même espace. À la lumière de tous les échanges analysés, nous avons démontré que les formateurs possèdent les éléments nécessaires à l'accompagnement du stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles, notamment celles de l'acte d'enseigner et de l'identité professionnelle.

Au-delà de la description du modèle de supervision en distanciel présentée au chapitre 4, l'analyse des résultats a permis de faire émerger des catégories d'aspects à considérer dans la mise en œuvre d'un tel modèle. Nous proposons donc, dans cette discussion, une catégorisation exploratoire des résultats au regard des données recueillies et en fonction des questions spécifiques de la recherche à savoir l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC au plan de l'encadrement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation et de l'efficacité du modèle au plan de la communication et de l'accompagnement au développement des compétences professionnelles. Cette catégorisation des résultats permettra entre autres de bonifier le modèle proposé dans cette étude.

Mais dans un premier temps, afin d'appuyer cette catégorisation, nous présentons quatre graphiques tirés du programme d'analyse qualitative QDA Miner illustrant la fréquence des données recueillies et analysées au chapitre 4. Les unités de codes, présentées à l'annexe 5, ont été regroupées en sous-catégories, soit les avantages, les limites, les aspects techniques et l'accompagnement du stagiaire.

5.1 Représentation de la fréquence des données recueillies

Tous les graphiques présentés dans cette section illustrent la fréquence des unités ayant servi à coder les données recueillies à l'aide des quatre instruments de collecte, soit les grilles d'observation, les journaux de bord, les enregistrements vidéo et les entrevues. Dans le premier graphique proposé, on y observe la représentation fréquentielle des avantages du modèle de supervision en distanciel selon les différents acteurs de la recherche.

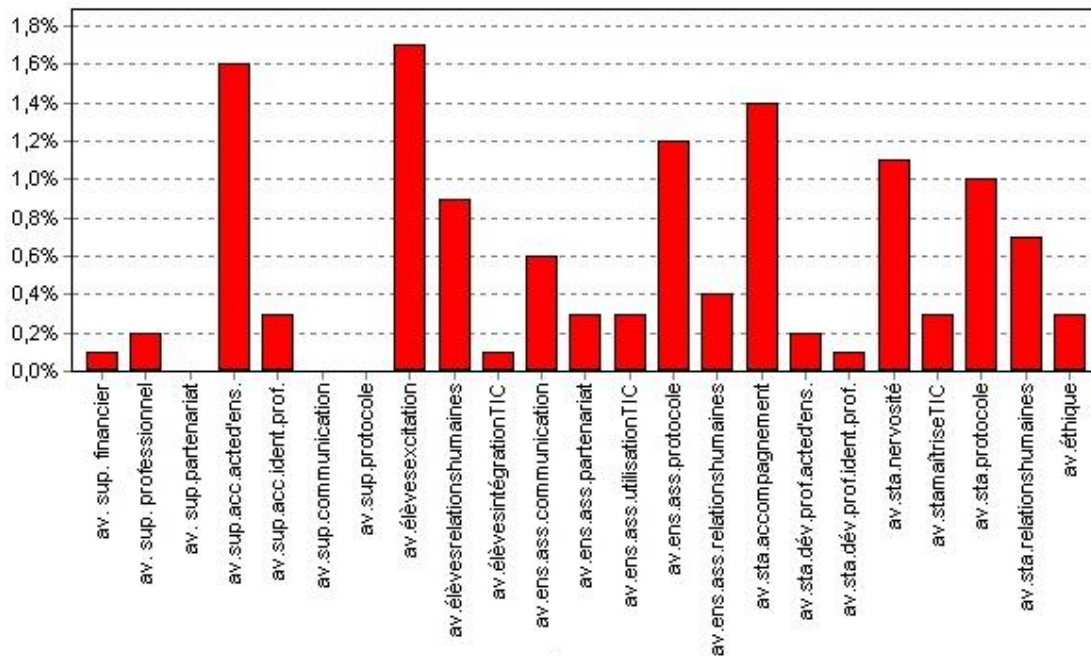


Figure 26 Fréquence des données illustrant les avantages du modèle de supervision en distanciel

En observant ce graphique, nous constatons que plusieurs données illustrent des avantages pour le superviseur en ce qui concerne l'accompagnement du stagiaire au développement des compétences professionnelles, notamment celles de l'acte d'enseigner (av.sup.acc.acted'ens.). Soulignons que la fréquence des codes dans cette catégorie d'avantages est similaire pour le stagiaire (av.sta.accompagnement). Nous observons aussi une fréquence importante des données recueillies concernant la mise en place d'un protocole d'ouverture et de fermeture, ces avantages ayant été soulevés tant par l'enseignant associé que par le stagiaire (av.ens.ass.protocole, av.sta.protocole). Deux des codes qui se démarquent également dans ce graphique sont ceux qui concernent les facteurs liés à la nervosité et à l'excitation des élèves. En effet, tel que démontré dans le chapitre 4, de nombreuses données illustrent le fait que le modèle de supervision en distanciel proposé limite les facteurs de stress chez la majorité des stagiaires (av.sta.nervosité) et minimise l'excitation des élèves (av.élèveexcitation) comparativement à une supervision en présentiel. Toutefois, en

comparant le graphique représentant les avantages avec celui illustrant les limites du modèle (figure 27), nous constatons que dans ce dernier, la fréquence des données représentant les limites liées à la nervosité des stagiaires est plus élevée que celle des avantages et que la fréquence des données représentant l'excitation des élèves est pratiquement identique que les données relatives aux avantages de ce même code.

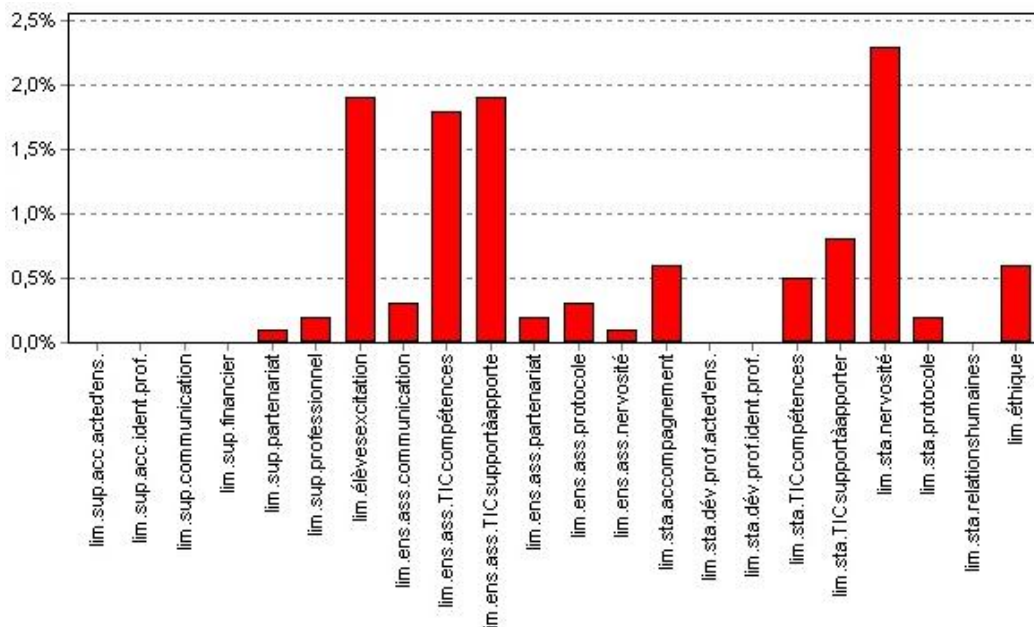


Figure 27 Fréquence des données illustrant les limites du modèle de supervision en distanciel

Pourtant, au chapitre 4, lors de l'analyse des données, nous concluons que le modèle a un impact positif sur le stress des stagiaires et que les élèves agissent de façon plus spontanée et naturelle au moment de la supervision en distanciel que ce qui est observé en présentiel. Nous expliquons cette contradiction par le fait que nous avons recueilli ces données à l'aide de plus d'un instrument (entrevue, enregistrement vidéo, journaux de bord) et que celles qui ont été codées comme étant des limites l'ont été sans considération pour les nuances apportées par les participants à l'effet que le modèle suscitait effectivement de la nervosité chez les stagiaires ou de l'excitation chez les élèves, mais que cet état s'estompait rapidement après le début des

supervisions. Ainsi, nous devons interpréter la fréquence de ce type de limites avec prudence et se rapporter plutôt à l'analyse qui en a été faite au chapitre 4.

Toujours en ce qui concerne le graphique illustrant la fréquence des unités de codes relatives aux limites du modèle, nous constatons que plusieurs données illustrent le fait que la compétence des enseignants associés au regard de l'utilisation des TIC (lim.ens.ass.TICcompétences) et que le support à apporter aux participants (lim.ens.ass.TICsupportàapporter) sont des facteurs importants à considérer dans la mise en place d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC.

Au regard du graphique illustrant la fréquence des unités de codes représentant les données relatives à l'accompagnement des stagiaires au développement de leurs compétences professionnelles, soulignons les nombreuses observations relatives aux échanges avec l'enseignant associé témoignant d'un partenariat et d'un effort de communication entre les participants des deux milieux (obs.éch.ens.ass.strat.comm., obs.éch.sta.strat.comm., obs.éch. ens.ass.partenariat, strat.gagn.communication, app.TICcomm.non-verbal).

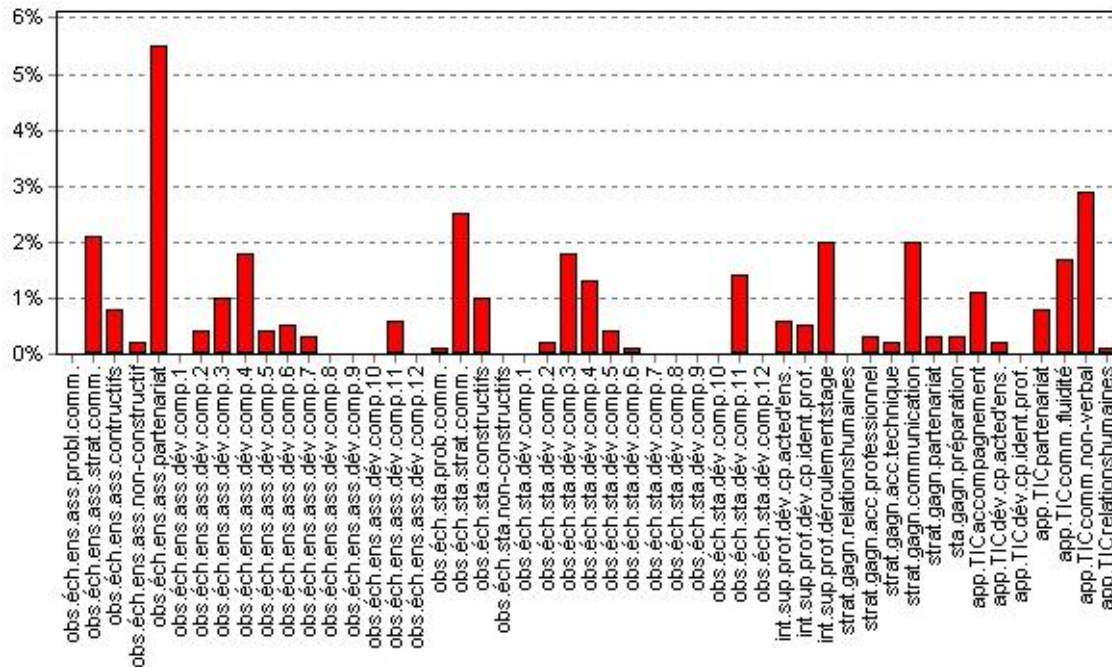


Figure 28 Fréquence des données relatives à l'accompagnement des stagiaires dans un modèle de supervision en distanciel

Cette observation confirme nos analyses à l'effet que le modèle de supervision en distanciel favorise effectivement les échanges dans le processus de supervision de stage. Il est également intéressant de souligner que les compétences professionnelles ayant été observées le plus souvent sont celles de l'acte d'enseigner, tel que nous l'avons démontré dans le chapitre 4. Soulignons également que peu de données renvoient à l'apport des TIC au niveau des relations humaines. Toutefois, nous réitérons le fait que le modèle, tel qu'il est proposé, prévoit des moments afin d'établir ces relations à notre avis essentielles à la mise en place d'un partenariat entre les milieux scolaire et universitaire. Ces données sont d'ailleurs bien illustrées dans le graphique suivant qui représente la fréquence des données relatives aux aspects plus techniques du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC.

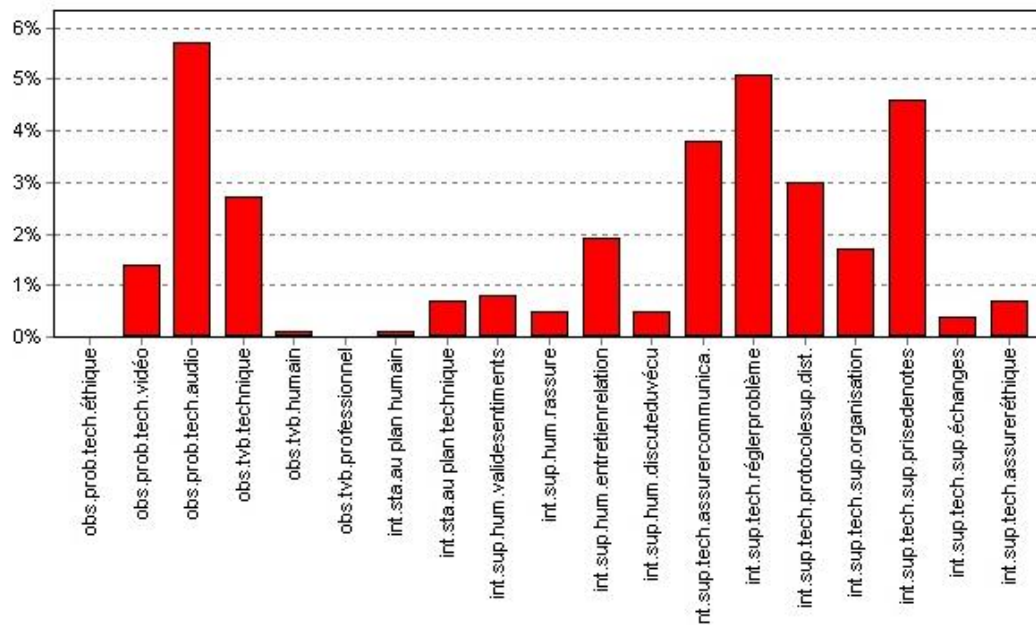


Figure 29 Fréquence des données relatives aux aspects techniques du modèle de supervision en distanciel

Nous convenons que dans ce graphique, de nombreuses données recueillies concernent l'observation de problèmes techniques ou d'interventions visant à régler ces problèmes (obs.prob.tech.audio, int.sup.tech.réglerproblème). Toutefois, il est encore une fois opportun de relativiser ces données en rappelant qu'à chaque début d'étape de la supervision (accueil, observation, échanges-partenaires, rétroaction), un temps est consacré à la vérification de l'état des équipements, et ce, dans le but d'assurer le bon déroulement de la séance. Ainsi, les données qui ont été recueillies comme étant des interventions pour régler des problèmes techniques (int.sup.tech.réglerproblème) ne mesurent pas nécessairement l'importance du problème et se rapportent souvent à des interventions succinctes du superviseur visant à aider les participants à se brancher ou à régler un problème de configuration. Toutefois, cette relativisation ne minimise pas l'importance à accorder à la fréquence des données recueillies à l'égard des considérations techniques du modèle compte tenu entre autres du biais mentionné dans cette étude à l'effet que la superviseure maîtrisait très bien les outils privilégiés avant même le début de la collecte de

données. Qu'en sera-t-il lorsque le superviseur en sera à ses premières expériences en matière de supervision en distanciel?

Dans ce même graphique, il est intéressant de constater que plusieurs données illustrent les interventions du superviseur visant à assurer la communication et la relation entre les participants (int.sup.hum.entretienrelation, int.sup.hum.rassurance, int.sup.hum.validesentiments, int.sup.tech.assurercommunication). Cette constatation renforce le fait que le modèle permet de maintenir les relations humaines malgré la distance entre les participants.

5.2 Catégorisation exploratoire des données

À la lumière de l'analyse des données réalisée au chapitre 4 et de la présentation des précédents graphiques représentant la fréquence des unités de codes, une catégorisation exploratoire des données se dessine, permettant de bonifier le modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC proposé dans la présente étude. Quatre catégories d'aspects à considérer dans la mise en place d'un tel modèle de supervision semblent émerger de l'analyse des résultats : les aspects techniques, les aspects relationnels, les aspects pédagogiques et les aspects institutionnels. Le tableau suivant présente l'interrelation entre ces différentes catégories, les avantages, les limites du modèle ainsi que les conditions favorables à l'encadrement du stagiaire et à la communication entre les partenaires.

Tableau 34 Catégorisation exploratoire des résultats

	Avantages et limites du modèle de supervision en distanciel	Conditions favorables à l'encadrement du stagiaire	Conditions favorables à la communication entre les partenaires
Aspects techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité audio <ul style="list-style-type: none"> o Rapprochement optique o Suivi des déplacements - Qualité vidéo <ul style="list-style-type: none"> o Écoute en continu (voix haute et basse) - Contraintes <ul style="list-style-type: none"> o Gestion des disponibilités matérielles et humaines o Problèmes techniques o Maîtrise des TIC 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation préalable à l'utilisation des outils de communication et support technique - Plan de dépannage - Protocole d'ouverture et de fermeture - Prise en compte des contraintes dans la planification des supervisions 	<ul style="list-style-type: none"> - Maintien des échanges entre les partenaires - Identification des distances technologiques, temporelles et spatiales en visioconférence
Aspects relationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Lien de confiance - Relations humaines - Éléments non-verbaux - Stress (stagiaire) - Excitation (élèves) - Inquiétude (éthique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maintien d'une relation de partenariat avec le milieu scolaire - Diminution du stress des stagiaires - Spontanéité des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Première visite du milieu en présentiel - Diminution des distances entre les partenaires - Respect des mesures éthiques de la supervision
Aspects pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Co-supervision - Enregistrements des pratiques - Développement du volet communicationnel de la compétence professionnelle 8 - Accompagnement au développement des différentes compétences professionnelles - Combinaison de plusieurs outils TIC - Perte d'informations sur le milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Visionnage des enregistrements avec le stagiaire - Observation par plus d'un formateur en même temps - Augmentation des occasions d'analyse réflexive <ul style="list-style-type: none"> o à l'oral en visioconférence, o à l'écrit par courriel ou dans un forum Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges de formateurs (en dyade ou en triade) - Échanges de formation et de réajustements de concepts (en dyade ou en triade) - Optimisation de la qualité de la communication <ul style="list-style-type: none"> o Régulation o Validation o Appui visuel
Aspects institutionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Rentabilisation du temps de travail du superviseur - Gain financier 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-supervision non invasive - Augmentation de la fréquence des supervisions 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation de la fréquence des interactions entre les partenaires

À la lumière de la catégorisation précédente, il nous apparaît opportun de revoir le modèle de supervision proposé afin de le rendre plus transparent par rapport aux résultats de la présente étude. Mais auparavant, qu'en est-il de l'interrelation de ces différents aspects, entre autres au moment de l'encadrement du stagiaire avant, pendant et après sa prestation et lors de la communication entre les partenaires?

5.2.1 L'interrelation des considérants du modèle pour un encadrement efficient du stagiaire

La catégorisation exploratoire proposée en discussion de cette étude soulève entre autres quatre aspects à considérer dans la mise en place du modèle de supervision en distanciel : les aspects techniques, relationnels, pédagogiques et institutionnels. Certains de ces aspects sont interreliés et ont une influence sur d'autres, tel que nous le démontrons dans la présente section.

À titre d'exemple, rappelons que la première supervision a lieu en présentiel et offre au superviseur une vision tangible de la réalité du milieu. Elle contribue aussi à établir une relation humaine avec les partenaires de la supervision. Cette visite permet également de démystifier la présence de la caméra auprès des élèves et elle favorise la conscientisation de ces derniers face au rôle joué par le superviseur derrière l'œil de la caméra, la supervision en présentiel se vivant étape par étape, tel que proposé par le modèle. La visite en présentiel contribue donc, au niveau relationnel et au niveau pédagogique, à créer un milieu favorable pour une supervision réalisée par l'entremise de la technologie. Ainsi, à cette étape du processus, ce n'est pas tant la technologie qui favorise l'encadrement du stagiaire, mais plutôt la présence du superviseur qui contribue à préparer l'environnement dans le but de favoriser un accompagnement efficient du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles.

Dans un deuxième temps, une seconde supervision est réalisée, mais cette fois, en distanciel. Les quatre étapes de la supervision sont dès lors vécues à l'aide des outils technologiques privilégiés. Encore une fois, des considérations techniques, relationnelles, pédagogiques et institutionnelles s'entrecroisent tel que le démontre la catégorisation des résultats proposée. À titre d'exemple, soulignons que le fait de prendre en compte les aspects techniques au moment de l'étape de l'accueil a un impact positif sur l'aspect relationnel des différents acteurs, notamment en rassurant les participants au niveau du respect de leur vie privée. Toutefois, ces mêmes aspects techniques ne constituent pas nécessairement un avantage à tous les égards si l'on considère qu'ils peuvent signifier une surtâche pour le stagiaire ou minimiser le temps de discussion pédagogique avec l'enseignant associé avant le début de la prestation du stagiaire. Bref, comme nous l'avons démontré au chapitre 4, chaque étape apporte des avantages et des limites, mais au-delà de ce constat, nous poursuivons la discussion en signalant qu'un avantage pour un des acteurs de la supervision peut être synonyme de limite pour un autre. Comme autre exemple, nous avons aussi établi que l'étape de l'accueil était peu propice à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles, mais qu'il s'agissait tout de même d'un moment approprié pour le stagiaire de partager ses réajustements de planification de dernière minute avec le superviseur. Il importe donc de nuancer l'efficacité d'une étape du modèle pour un acteur par rapport à un autre, pour un aspect par rapport à un autre.

Considérant que la relation pédagogique en formation à distance doit tenir compte de l'absence de relation en face à face et s'ajuster en conséquence, nous réitérons l'importance de prendre le temps d'établir un climat propice à l'encadrement du stagiaire et à l'accompagnement de celui-ci dans le développement de ses compétences professionnelles. Nous comprenons donc que l'étape de l'accueil a un impact au niveau pédagogique et qu'elle favorise l'encadrement du stagiaire avant sa prestation à différents niveaux : en le rassurant au niveau technique, au niveau

émotionnel et au niveau éthique, mais également en lui permettant de partager ses réflexions particulièrement au niveau de la planification de son plan de leçon.

Toujours dans le but d'illustrer l'interrelation des différentes catégories proposées, soulignons qu'au cours de l'étape de l'observation, donc au moment de la prestation du stagiaire devant les élèves, nous avons constaté que la technologie apportait de nombreux avantages pédagogiques en raison notamment des particularités techniques de la caméra (motorisation et précision optique) et du port du micro-cravate (écoute en continu des propos du stagiaire). Comme le stipule le MELS (2008) dans ses orientations relatives à la formation en milieu de pratique, les formateurs des milieux scolaire et universitaire sont invités à « adopter des façons de faire qui amélioreront l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation du stagiaire » (MELS, 2008, p.1). Ils doivent, par le fait même, assurer une qualité de rétroaction et une étroite collaboration entre eux. Pour ce faire, nous considérons que le superviseur a tout avantage à quérir un maximum d'information sur le développement de compétences de ses stagiaires afin de pouvoir en discuter d'une part avec l'enseignant associé et la direction, mais surtout avec le principal intéressé, soit le stagiaire, ce que la technologie proposée permet d'obtenir, comme nous l'avons constaté avec les données recueillies. Au niveau pédagogique, nous avons aussi constaté que certaines particularités techniques de l'équipement privilégié, entre autres la discrétion de la caméra, et que l'absence physique du superviseur amenuisent le stress vécu par les stagiaires au moment de l'étape de l'observation. De plus, il semble que la diminution de ce stress ait un impact sur leur attitude, les stagiaires ayant affirmé avoir agi de façon très naturelle au moment de la supervision. Ainsi, à la lumière des résultats, nous estimons que l'atténuation du stress peut contribuer à faire en sorte que la pratique observée par le superviseur se rapproche davantage de ce que le stagiaire présente quotidiennement à son enseignant associé, favorisant un accord évaluatif entre les différents partenaires de la supervision, qu'ils assistent ou non ensemble à la même séance.

Parmi les constats effectués en ce qui a trait à la contribution de l'approche de supervision en distanciel à l'encadrement du stagiaire pendant sa prestation, soulignons également le fait que la technologie permet d'enregistrer les séances. Cet apport technique est considérable sur le plan pédagogique, notamment en ce qui a trait à la pratique réflexive puisqu'il offre une possibilité supplémentaire au stagiaire de se voir enseigner et de porter un regard analytique sur sa propre pratique, concourant ainsi à la construction de ses nouveaux savoirs (Baribeau, 1996; Cou et Demeure, 1996; Tochon, 2002). Toutefois, cet exercice n'a pas été expérimenté dans le cadre de ce projet pour des raisons organisationnelles et temporelles, mais fera l'objet des recherches ultérieures annoncées dans la conclusion.

En ce qui a trait aux aspects institutionnels du modèle, au chapitre 4, nous avons soulevé le fait que le modèle de supervision en distanciel permet d'augmenter le nombre de supervisions si la situation du stagiaire le nécessite. Coursol (2004) ainsi que Falconer et Lignugaris-Kraft (2002) ont aussi fait ressortir cet avantage de la supervision à distance. En effet, il est envisageable pour le superviseur de retourner physiquement dans un milieu de stage situé dans le quartier de l'université afin de soutenir un stagiaire en difficulté. Toutefois, il en va autrement de ce précieux encadrement lorsque plus de 200 km sont à parcourir. De plus, les avantages financiers et temporels inhérents au fait que le superviseur n'ait pas à se déplacer d'un lieu à l'autre en raison de l'utilisation de la technologie renforcent cette spécificité de la supervision en distanciel lorsque le stage se déroule dans un milieu éloigné de l'université.

Ainsi, nous observons que le modèle de supervision en distanciel proposé contribue de différentes façons à optimiser l'encadrement et l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles. Nous constatons que certaines particularités technologiques de l'équipement utilisé (microphone sans fil et motorisation de la caméra) permettent au superviseur d'enrichir sa collecte de données en lui offrant la possibilité de recueillir une grande quantité d'informations

relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire, en l'occurrence celles des fondements de la profession (compétences 1-2) et de l'acte d'enseigner (compétences 3-4-5-6). Ces informations s'avèreront utiles à l'accompagnement du stagiaire dans son analyse réflexive. D'autres particularités technologiques ont un impact sur les approches pédagogiques privilégiées, notamment en offrant la possibilité d'enregistrer les séances, toujours dans le but d'amener le stagiaire à enrichir la réflexion sur sa pratique. Nous observons également que l'approche de supervision en distanciel provoque une atténuation de la nervosité des stagiaires lors des supervisions en distanciel, ce qui contribue à une observation plus authentique de la pratique. Aussi, toujours en raison du fait que les séances de supervision se déroulent par l'entremise de la technologie, il est possible d'accroître le nombre de visites afin de répondre aux besoins spécifiques de certains stagiaires sans trop de perturbations dans les agendas et sans frais de déplacement supplémentaire pour l'institution.

5.2.2 L'interrelation des considérants du modèle pour une communication efficiente entre les partenaires

Au niveau communicationnel de la supervision en distanciel, il est intéressant de constater qu'il existe également une interrelation entre les différents aspects à considérer dans la mise en œuvre du modèle. En effet, après la prestation du stagiaire devant les élèves, le modèle de supervision de stage en distanciel proposé prévoit deux phases distinctes, soit un premier temps d'échanges avec l'enseignant associé et la direction lorsque c'est possible, et un deuxième temps d'échanges entre le superviseur et le stagiaire. Nous constatons que ces deux moments sont importants pour favoriser l'analyse réflexive du stagiaire. Par ailleurs, nous avons constaté que certaines contraintes techniques liées à l'organisation des rencontres limitaient les retours en triade lors de l'étape de rétroaction. En effet, étant donné la fixité du système de communication, il appert qu'il faille trouver une période où d'une part,

l'enseignant associé soit disponible et non en compagnie des élèves et d'autre part, que le local où se trouve la webcaméra soit libre au même moment, ce qui n'est pas toujours possible. Par contre, lorsque toutes les conditions sont réunies pour tenir une rencontre en triade, nous considérons que celle-ci aurait avantage à être préconisée non seulement pour la richesse et la diversité qu'elle suscite (Bruyère, 2002), mais également pour la complémentarité des regards qu'elle procure (Boutet, 2002b; Lebel, 2005; Portelance, 2008b), enrichissant par le fait même l'analyse réflexive du stagiaire. Nous avons également observé que certaines compétences professionnelles ne sont observables pour le superviseur qu'au moment de ces échanges (ou à la lecture de travaux écrits) comme c'est le cas pour les compétences de l'identité professionnelle (11-12). C'est aussi au moment des échanges avec les partenaires du milieu ou lors de ses discussions avec le stagiaire que le superviseur peut quérir l'information sur l'implication de ce dernier dans l'équipe école ou auprès des parents de ses élèves (compétences 9-10), compétences qui sont liées au contexte social et scolaire. Nos données nous indiquent que le modèle de supervision en distanciel proposé permet de recueillir ce genre d'informations utiles à l'accompagnement du stagiaire, favorisant ainsi la participation des acteurs de la formation pratique à la construction de l'identité professionnelle du stagiaire.

Après la prestation du stagiaire, nous avons fait le constat que certains échanges visaient aussi le soutien de l'enseignant associé. Parfois, nous avons noté des demandes de précisions concernant le rôle de l'enseignant associé lors du déroulement du stage. En fait, nous considérons que ce moment privilégié d'échanges entre le superviseur et l'enseignant associé est apprécié non seulement pour son rôle à l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles, mais aussi en ce qui concerne l'encadrement et l'évaluation du stagiaire, tel que préconisé par le MELS (2008).

Au niveau plus technique de la communication, Myers et Myers (1990) soutiennent que pour mieux saisir l'essence du message émis, les interlocuteurs sont en constante

recherche de différents indices autres que ceux fournis par les mots. Des sons, des gestes, des tons ou des expressions faciales, tous ces types de messages revêtent une importance dans la compréhension des propos de l'autre (Stewart et Logan, 1993). Au chapitre 4, nous avons relevé que dans une conversation en distanciel, les participants apprécient le fait que la technologie offre la possibilité de cerner certains de ces indices non-verbaux, la dimension vidéo dans les échanges à distance entre les membres de la triade étant appréciée parce qu'elle atténue « l'absence de l'image de l'autre » (Marquet et Nissen, 2003, p.4) provoquée par les conversations téléphoniques. Dans la présente étude, une approche combinée (téléphone et webcam) a d'ailleurs été mise en place dans plusieurs cas afin de préserver le visuel que n'offre pas une communication purement téléphonique. Lorsqu'il y a eu absence complète de l'option vidéo, la situation a été décrite comme étant une limite du projet.

En fait, à la lumière de l'analyse des résultats et de la catégorisation des données, nous constatons que chaque étape du modèle proposé contribue à sa façon à l'accompagnement, à l'encadrement et à l'évaluation du stagiaire (MELS, 2008) dans le développement de ses compétences professionnelles (MEQ, 2001). De plus, nous observons que malgré la distance qui sépare les différents acteurs de la supervision, les aspects techniques du modèle proposé leur permet d'établir une relation entre eux et d'échanger sur l'ensemble des compétences professionnelles afin qu'ils puissent s'engager à accompagner le stagiaire à forger son identité professionnelle. En effet, cette étude a permis de faire le constat que bien que les partenaires de la supervision ne soient pas en constante présence les uns avec les autres, les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à effectuer un rapprochement pédagogique entre eux. Que ce soit à l'aide du courriel ou de la visioconférence, les données recueillies par cette étude permettent de constater qu'il est possible de maintenir des échanges professionnels favorisant entre autres l'analyse réflexive du stagiaire, et ce, malgré la distance qui sépare les participants.

5.3 Une bonification du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC

Dans cette étude, le modèle de supervision en distanciel (fig. 20, section 4.2) a été construit en s'inspirant de modèles ou de scénarios de supervision proposés par Acheson et Gall (1993), par Bujold (2002) et par Gervais et Desrosiers (2005). Sélectionnés pour certaines de leurs étapes que nous considérons complémentaires aux autres et répondant aux attentes de la présente étude, ils ont servi à mettre en place un modèle en cinq étapes qui a été exploité selon un processus d'alternance présentiel-distanciel.

À la lumière des résultats et de la catégorisation précédente, nous constatons que plusieurs avantages découlent de la structure de ce modèle, mais que certains aspects méritent la mise en place de conditions favorables notamment en ce qui concerne l'encadrement du stagiaire en partenariat et la communication entre les partenaires, deux facteurs incontournables d'une supervision clinique. Rappelons que ce modèle préconise une première visite en présentiel, des visites intermédiaires en distanciel ainsi qu'une dernière visite en présentiel, chacune d'elles respectant les étapes de l'accueil, de l'observation, des échanges-partenaires et de la rétroaction. Préalablement à ces rencontres de supervision (en présentiel ou en distanciel), l'étape de la planification permet de réajuster les attentes et de planifier les visites. À la lumière de l'analyse des résultats présentée au chapitre 4 et de la catégorisation des résultats présentée au tableau précédent, nous proposons une bonification du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC qui illustre l'interrelation des différents aspects à considérer afin de faire en sorte que le modèle de supervision en distanciel soit le plus efficient possible.

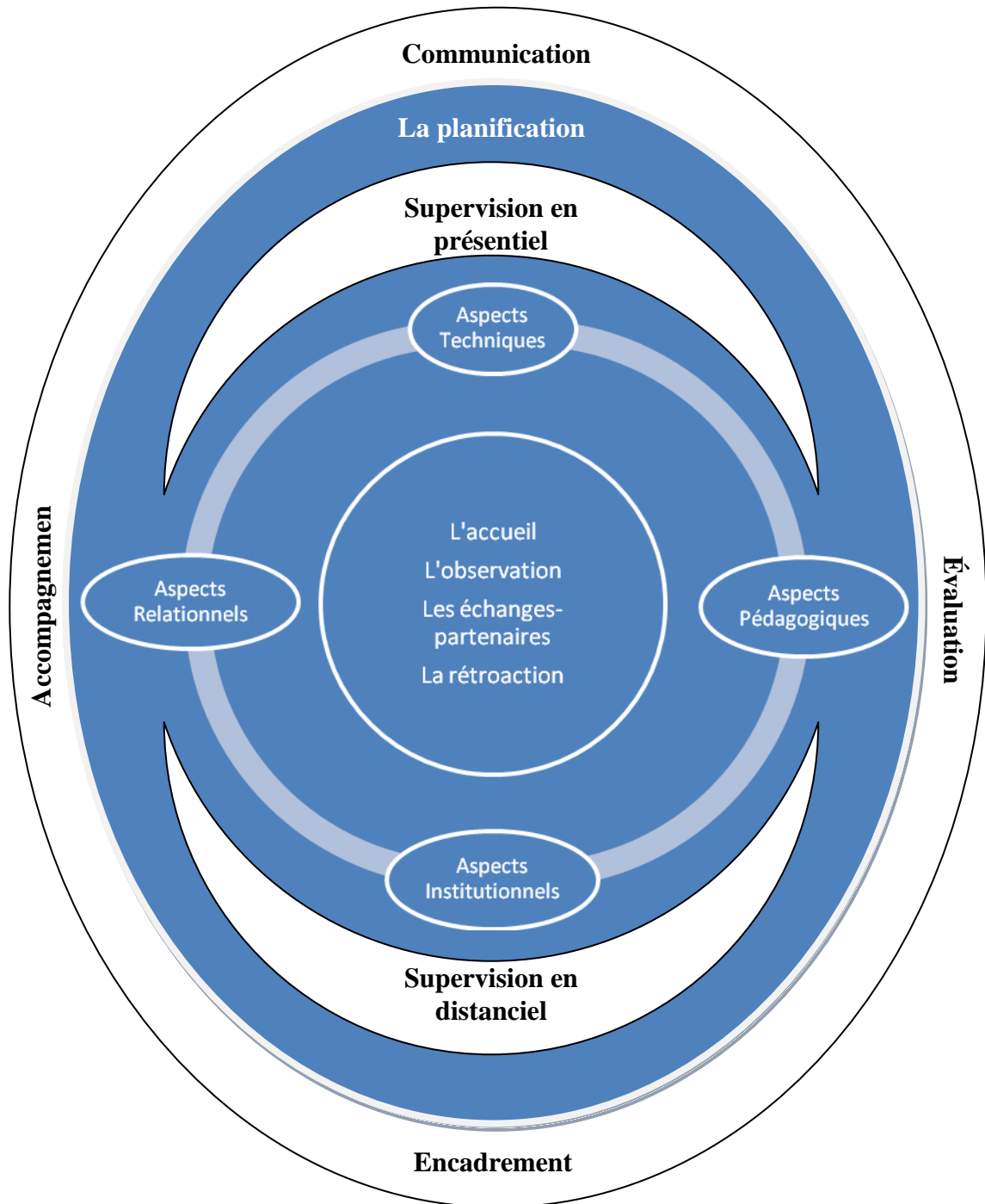


Figure 30 Modèle bonifié de supervision en distanciel appuyé par les TIC

Dans cette bonification du modèle de supervision en distanciel, nous observons qu'une première étape, la planification, est d'abord prévue. Cette première phase se déroule généralement à l'université et prend la forme de séminaires, de rencontres individuelles ou en sous-groupe. Ensuite, des visites de supervision sont planifiées selon un processus d'alternance présentiel-distanciel. Dans cette version bonifiée, nous mettons en évidence les différents aspects qui gravitent autour des quatre étapes de la supervision, soit les considérants techniques, relationnels, pédagogiques et institutionnels. Nous observons également que les attentes du MELS (2008) au regard de la supervision, soit l'encadrement, l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire, évoluent autour du modèle proposé. À ces trois critères, nous ajoutons la communication, essentielle à la bonne marche du partenariat souhaité entre les acteurs d'une supervision clinique.

Au cours du présent chapitre, nous avons discuté les résultats de l'étude en catégorisant de façon exploratoire les résultats et en proposant un modèle de supervision en distanciel bonifié, répondant plus spécifiquement aux différentes questions de recherche, correspondant chacune à un ou plusieurs objectifs. Les discussions permettent de constater que le modèle de supervision en distanciel proposé possède nombre d'avantages, mais que certaines limites sont tout de même à considérer afin d'en maximiser le potentiel éducatif et pédagogique.

Conclusion

L'expérience pratique prend une large place dans le développement professionnel du futur enseignant engagé en formation des maîtres au Québec. En fait, depuis 1994, suite aux recommandations du ministère de l'Éducation, quatre stages y sont consacrés et exigent l'implication de différents acteurs provenant d'une part du milieu universitaire, le superviseur, et d'autre part du milieu scolaire, l'enseignant associé et la direction d'école (pour ne nommer que ceux-là) et qui ont pour mandat d'accompagner, d'encadrer et d'évaluer le stagiaire (MELS, 2008) dans le développement de ses compétences professionnelles (MEQ, 2001). Tous ces partenaires sont appelés à travailler de concert à la formation du stagiaire. Toutefois, comme il est décrit au chapitre 1 de la présente étude, le vaste territoire québécois complexifie parfois les placements de stage et exige à l'occasion de longs déplacements au superviseur qui doit se rendre sur les lieux d'un stage éloigné de l'université pour y réaliser la supervision du stagiaire et assurer un partenariat avec les acteurs du milieu scolaire. En contrepartie, la présence des technologies de l'information et des communications, qui est de plus en plus accrue dans les milieux scolaires et universitaires, concourt à développer des approches visant à les mettre à profit. De plus, la compétence professionnelle 8 : Intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (MEQ, 2001, p.150) encourage la mise en place de différentes approches permettant sa mise en œuvre. La présente étude avait donc pour objectif principal de mieux comprendre les avantages et les limites d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages se déroulant dans des milieux scolaires éloignés de leur université.

Pour arriver à atteindre l'objectif fixé, un cadre de référence a été présenté au chapitre 2 d'où ont découlé trois objectifs spécifiques : 1- Identifier les avantages de la supervision des stages lorsqu'elle est réalisée par l'entremise des TIC, 2- Identifier les limites d'une telle approche et 3- Comprendre l'efficacité du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement de compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle. Un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC et inspiré des modèles d'Acheson et Gall (1993), de Bujold (2002) et de l'approche proposée par Gervais et Desrosiers (2005) a été proposé et réalisé auprès de quatre stagiaires effectuant leur troisième stage à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et de leur enseignant associé respectif. Ce modèle comporte cinq étapes distinctes : 1- la planification, 2- l'accueil, 3- l'observation, 4- les échanges-partenaires et 5- la rétroaction.

Étant nous-même impliquée dans la recherche à titre de superviseure et souhaitant aborder cette étude par une description du processus de supervision lorsqu'elle se déroule en distanciel, nous avons opté pour la réalisation d'une recherche descriptive présentant des caractéristiques de la recherche-action. C'est donc à l'aide d'une rigoureuse cueillette de données (observation à l'aide d'une grille, enregistrements vidéo, journaux de bord et entrevues semi-dirigées) que nous avons procédé à l'analyse des résultats dans le but de répondre à nos objectifs. Cette analyse qualitative a été effectuée selon une méthode inspirée de celle de Miles et Huberman (1991), soit celle de collecter les données, de les visualiser, de les réduire, de les interpréter et de les vérifier par la suite. Le programme informatique d'analyse qualitative QDAMiner 3.1 a été mis à profit pour effectuer le codage et l'analyse des données. Enfin, une réflexion au niveau éthique a été réalisée afin d'assumer nos responsabilités professionnelles à l'égard de la formation des stagiaires impliqués et également afin de prendre les précautions nécessaires en raison de l'utilisation des TIC dans un processus de supervision des stages. Certaines limites à cette méthodologie ont également été présentées. Tout d'abord, le fait que la chercheure

joue aussi le rôle de superviseure a exigé de prévoir des modalités permettant d'isoler les deux rôles dans la cueillette de données. De plus, il importe de considérer le fait que la chercheure/superviseure est elle-même très à l'aise avec l'utilisation des outils préconisés dans l'étude, ce qui constitue un biais important étant donné que des problèmes ont certes pu être contournés et que dès lors, des informations ont pu être échappées. Le nombre de participants, au nombre de quatre, peut laisser croire que les résultats reposent sur un très petit échantillon. Toutefois, il importe de considérer que chaque stagiaire a été supervisé en distanciel à deux reprises et que quatre instruments différents ont servi à collecter les données. La triangulation élargie de la grande quantité d'informations analysées a donc permis d'assurer la validité des résultats. Enfin, rappelons que le choix des équipements techniques repose sur des expérimentations préalables à la réalisation de la présente étude, ce qui a contribué à assurer une qualité dans les supervisions. Ces expérimentations préliminaires ont aussi servi à mettre en place des précautions éthiques qui constituent une autre force de la méthodologie privilégiée.

Au chapitre 4 de la présente étude, nous avons présenté et analysé les résultats qui ont permis l'atteinte des objectifs soit (1) d'identifier les avantages liés à la supervision des stages lorsque celle-ci est réalisée par l'entremise des TIC; (2) d'identifier les limites d'une telle approche de supervision, et (3) de comprendre (en partie) l'efficacité du modèle de supervision appuyé par les TIC sur l'accompagnement des stagiaires dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle. Parmi les principaux résultats analysés, notons que l'approche de supervision en distanciel telle que présentée permet entre autres le développement de la compétence professionnelle 8 (MEQ, 2001) et que l'utilisation d'autres outils TIC y est également encouragée. Il a été démontré que cette approche offre des avantages au niveau financier et temporel en réduisant les coûts liés au déplacement, mais surtout qu'elle permet la réalisation de stage dans les milieux scolaires éloignés des universités, permettant également au stagiaire de demeurer dans son milieu d'origine, sans occasionner de perte de temps pour le

superviseur qui n'a pas à conduire sa voiture pour se rendre dans le milieu scolaire. Ce temps peut donc être rentabilisé au profit des stagiaires. L'approche de supervision en distanciel permet aussi d'augmenter la fréquence des visites ou des échanges avec le milieu afin de répondre à des besoins ponctuels. Pour chaque étape de l'approche proposée, des avantages et des limites ont été présentés et analysés. Par exemple, nous avons constaté que l'étape de l'accueil permet de maintenir le lien de confiance avec le stagiaire et de créer un environnement favorable à la supervision, mais qu'en contrepartie, cette étape pouvait susciter de la nervosité chez certains d'entre eux en raison de la tâche supplémentaire exigée par le branchement du système avant la supervision. Au moment de l'observation du stagiaire, nous avons constaté que bien que la présence d'une caméra dans la classe puisse créer de l'inquiétude chez certains participants et qu'il faille les rassurer à cet effet, la technologie utilisée permet au superviseur d'augmenter sa cueillette d'informations sur le développement de différentes compétences professionnelles (notamment celles de l'acte d'enseigner) par le fait qu'il peut suivre le stagiaire dans tous ses déplacements et qu'il l'entend pendant toute la durée de l'activité. Les informations ainsi recueillies enrichissent les échanges tant avec les formateurs qu'avec le stagiaire, contribuant ainsi à l'accompagnement au développement des compétences professionnelles de ce dernier. Enfin, nous avons constaté que la technologie permettait des échanges de différents ordres entre les partenaires de la supervision et qu'elle contribuait à accompagner le stagiaire dans l'analyse réflexive de sa pratique, et ce, malgré le fait que les participants soient parfois au prise avec la gestion de certains problèmes techniques. Enfin, nous avons constaté que la technologie permet l'accompagnement du stagiaire au développement de ses compétences professionnelles, et ce, à différents égards. Tout d'abord, outre le fait que le système utilisé permette d'enrichir la cueillette d'information, il a été démontré qu'il était possible d'enregistrer les séances afin de les revoir avec le stagiaire dans un but de formation et d'analyse réflexive sur la pratique.

Au chapitre 5, nous avons relativisé les résultats en présentant des graphiques de fréquences des données qui nous ont permis de proposer une catégorisation des résultats. Entre autres, nous avons fait émerger de ces graphiques et de l'analyse des résultats du chapitre 4, quatre catégories d'aspects à considérer dans la mise en œuvre d'un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC : les aspects techniques, les aspects relationnels, les aspects pédagogiques et les aspects institutionnels. L'interrelation de ces aspects nous a permis de proposer une bonification du modèle de supervision qui met en lumière cette nouvelle catégorisation. Nous avons enfin discuté ces catégories aux regards des avantages, des limites, de l'encadrement du stagiaire et de la communication entre les partenaires de la supervision. Entre autres, nous avons fait ressortir le fait que les aspects techniques du modèle de supervision en distanciel contribuaient à différents égards à l'encadrement pédagogique du stagiaire avant, pendant et après sa prestation devant les élèves, notamment en permettant d'augmenter le nombre de visite en distanciel pour répondre à des besoins ponctuels ou encore en offrant la possibilité d'enregistrer les séances. Après sa prestation, l'approche de supervision en distanciel proposée prévoit un moment d'échanges avec chacun des partenaires et il a été démontré que les rencontres en triade étaient possibles. Par l'analyse des données, nous convenons également que la visioconférence offre la possibilité maintenir les relations humaines et les échanges professionnels entre les différents formateurs et entre le superviseur et le stagiaire.

Recommandations

Suite à la présentation, à l'analyse et à la discussion des résultats, nous constatons que le modèle de supervision en distanciel proposé nécessite certaines modifications afin de maximiser son potentiel éducatif. Nous terminons donc cette conclusion par des recommandations pour les différents milieux de formation qui souhaiteraient mettre en place une telle approche.

Tout d'abord, nous convenons que dans le présent projet, il n'a pas été privilégié de s'adresser directement à l'enseignant associé avant la phase prévue à cet effet, soit l'étape des échanges-partenaires. À la lumière de nos analyses, nous estimons qu'il serait opportun de modifier l'approche de supervision en distanciel proposée afin qu'à l'intérieur même de l'étape de l'accueil, une portion de discussion avec l'enseignant associé soit mise en place. En ce sens, nous rejoignons Gervais et Desrosiers (2005) qui proposent, dans le deuxième scénario de supervision¹⁰⁴, une phase préactive qui vise justement à effectuer de brefs échanges avec le stagiaire et également avec l'enseignant associé lorsque c'est possible. De ce fait, non seulement le rôle d'accompagnateur serait privilégié par le superviseur, mais également celui de personne-ressource et de co-formateur. Ainsi, certains échanges pourraient être réalisés en début de processus, permettant au superviseur de contextualiser davantage l'état du stagiaire au moment de sa prestation et de prendre en compte les informations données par l'enseignant associé sur les réalisations du stagiaire précédant sa leçon à venir. Chose certaine, l'effort exigé pour organiser une telle rencontre serait négligeable et pourrait possiblement bonifier l'environnement de partenariat recherché (Boutet, 2002a).

En ce qui concerne plus spécifiquement la préparation des participants impliqués dans un tel mode de supervision, nous recommandons qu'une marche à suivre soit élaborée et remise aux participants afin qu'ils puissent y faire référence en cas de problèmes techniques. De cette façon, nous estimons que les effets distrayants inhérents à ces difficultés techniques seront amoindris et que l'encadrement du stagiaire avant sa performance en sera maximisé. Toutefois, nous convenons que la supervision en distanciel repose en grande partie sur de l'équipement et qu'un bri de matériel ou de réseau puisse mettre un terme à une phase d'observation déjà engagée ou sur le point de se faire. Pour cela, nous estimons que le stagiaire doit être conscient de cette réalité et qu'un plan de dépannage doit également être mis en place afin de pallier à

¹⁰⁴ Voir figure 4, section 2.1.3

une interruption possible du système. De plus, nous estimons que des expérimentations préalables favoriseraient une prise de conscience de la réalité inhérente à l'utilisation de la visioconférence et contribueraient à amener les participants à être plus à l'aise de discourir devant leur écran d'ordinateur. Nous réitérons également l'importance d'effectuer les réglages adéquats afin de minimiser les problèmes techniques qui peuvent rendre inutilisable la webcaméra dans le type d'échanges effectués en accompagnement de stagiaires.

Malgré le fait que dans le cadre de cette étude, des enregistrements aient été effectués, mais uniquement dans le but de collecter des données pour la recherche, nous encourageons les futurs superviseurs de stage en distanciel à mettre à profit cette option d'encadrement, mais cette fois dans un but de formation des stagiaires et d'aide à l'analyse réflexive. De plus, toujours dans le but d'enrichir les rencontres avec le stagiaire, nous préconisons les rencontres en triade, possibles dans l'approche de supervision en distanciel. Toutefois, pour que les deux partenaires du milieu puissent participer aux échanges en synchronisme, nous recommandons de prévoir un second casque d'écoute afin d'éviter les retours de son désagréables produits parfois lorsqu'on utilise les haut-parleurs de l'ordinateur.

Pistes de recherches

Les résultats de la présente étude ont permis de soulever de nouvelles interrogations et ont ouvert la voie à des recherches ultérieures. Tout d'abord, dans le but de prolonger une réflexion à peine amorcée, il serait pertinent d'analyser plus à fond l'apport du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC sur l'analyse réflexive des stagiaires. Déjà, les données recueillies ont permis de constater qu'il est possible de maintenir les échanges professionnels favorisant entre autres cette réflexivité chez le stagiaire et que différents outils TIC pouvaient être mis à contribution à cet égard (courriel, forum internet). Mais cet aspect n'a pas été

suffisamment exploré au cours de la présente étude. De plus, nombre de recherches s'y intéressent et pourront servir de guide à d'éventuelles analyses à ce niveau. De plus, nous envisageons explorer l'apport des visionnements des enregistrements vidéo réalisés à l'aide de la technologie préconisée par le modèle de supervision en distanciel sur la pratique réflexive des stagiaires. Entre autres, les expérimentations effectuées par Tochon (2002) offrent déjà un angle d'étude intéressant sur l'analyse de pratique menée grâce à la vidéo. Enfin, l'efficacité des rencontres en triade dans une approche de supervision en distanciel serait également une piste à explorer. Pour cela, un parallèle pourra être fait avec les nombreuses études s'intéressant aux échanges en triade en formation des maîtres (Boutet, 2002a; Gervais et Desrosiers, 2005; Rivard et al., 2009; Rousseau et al., 2002).

La présente étude a démontré que la mise en œuvre de cette pédagogie de supervision est une méthode alternative à envisager sérieusement en sciences de l'éducation afin d'une part, de répondre à un besoin de partenariat intra-universitaire dont « l'objectif de travailler ensemble se fonde sur la nécessité de l'accroissement de la qualité de la formation » (Barbès, 1998, p.13) et d'autre part, d'assurer un suivi professionnel et de qualité supérieure de tous les étudiants stagiaires nonobstant la distance à parcourir. La supervision en distanciel s'avère être un tremplin pour l'innovation en matière de supervision de stage. Dans cette étude, nous avons cherché à comprendre comment les TIC peuvent contribuer à aider les formateurs et les stagiaires à réguler leur pratique et comment les besoins des étudiants stagiaires peuvent alors être comblés. Ainsi, la recherche d'une meilleure compréhension de l'efficacité du modèle de supervision en distanciel au plan de la communication entre les partenaires, de l'encadrement des stagiaires, du suivi du développement des compétences et de l'analyse réflexive ont été les préoccupations de cette étude qui relève à la fois d'un désir social et professionnel. Nous souhaitons que les résultats de cette recherche aient permis, par la description du modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC, d'en identifier les avantages et les limites et d'en comprendre l'efficacité sur

l'accompagnement au développement des compétences professionnelles des stagiaires effectuant leur stage dans un milieu scolaire éloigné de l'université.

Bibliographie

- Abell, S. K., & Lederman, N. G. (2007). *Handbook of Research on Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trans.). Montréal Éditions Logiques.
- American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association: Fifth Edition*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Anderson, D., Major, R. et Mitchell R. (1992). *Teacher supervision that works. A guide for university supervisors*. New York: Praeger Publishers
- ASCA. (2007). American School Counselor Association National Model: the foundation for supervision of practicum and internship students [Electronic Version].
- Asselin, H. (2002). L'utilisation pédagogique d'outils de communication virtuelle durant le stage de fin d'études au collégial. Montréal. Regroupement des collèges PERFORMA : Collège de Maisonneuve. 114 p.
- Association des cadres scolaires du Québec. (2002). Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec relatif à la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants. Dossier 02-02-Avril.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report: a review of studies of ICT impact on schools in Europe. *European Schoolnet, European Communities*.
- Baleyrier B, Bertschy G, Bondolfi G. (2002). Les applications de la télépsychiatrie: une revue. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*; 153:232–7.
- Barbès, P. (1998). Modèle pour la construction d'un savoir professionnel. In C. Gervais, C. Garant, F. Gervais & C. Hopper (Eds.), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire* (pp. 13-32). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.

- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 577-598.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives, Hors Série(2)*, 98-114.
- Beaulieu, P. (2005). Haute vitesse: Les ruraux s'organisent. *La vie rurale*. <http://www.la-vie-rurale.ca/contenu/424>. 25 avril.
- Beck, R. J., King, A., & Marshall, S. K. (2002). Effects of videocase construction on preservice teachers "observations of teaching". *Journal of Experimental Education*, 70(4), 345-361.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., et al. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*: Recherche subventionnée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et développée en partenariat entre l'Université de Liège et l'Université catholique de Louvain.
- BECTA. (2003). What the research says about network technologies in teaching and learning [Electronic Version]. *Becta, Coventry* from http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_network.pdf
- BECTA. (2007). What the research says about ICT in initial teacher training [Electronic Version]. *Becta, Coventry* from <http://www.ttrb.ac.uk/viewarticle2.aspx?contentId=12468>
- Bélaïr, L. M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. In A. Bouvier & J. P. Obin (Eds.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 139-152). Paris: Hachette Livre.
- Bélaïr, L. M. (2005). Les outils d'évaluation. In N. Rousseau (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 125-141). Montréal: Guérin éditeur ltée.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). New York: Pearson/Allyn & Bacon.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2005). Les TIC dans un contexte de formation à distance : une stratégie de redynamisation de formation en présentiel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.2, no2

- Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes*. Paper presented at the Septième biennale des Sciences de l'éducation.
www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *Mc Gill Journal of Education*, 35(1), 53-70.
- Bourbeau, L. (1997). *La formation pratique : l'organisation des stages en milieu scolaire*. FECS. CEQ. 20p.
- Bourdeau, J. (2002). Vers une intégration pédagogique de la vidéocommunication dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(2), 289-304.
- Boutet, M. (2002a). La supervision: un acte professionnel de médiation. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 23-36). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2002b). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 81-95). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et J. Pharand. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brouillet, M.-I., & Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 443-466.
- Bruyère, C. (2002). Un trio d'enfer... In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 105-110). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique: vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brush, T., Glazewski, K., Rutowski, K., Berg, K., & al. (2003). Integrating technology in a fieldbased teacher training program: the PT3@ASU project. *Educational Technology, Research and Development*, 51(1), 57-72.
- Carlson, R. D., Repman, J., & Downs, E. (2001). Field experience at a distance: virtual interships [Electronic Version]. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*.

- Chaliès, S. et M. Durand. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*. no35. pp.145-180.
- Chapman, R. A. (2006). Cybersupervision of Entry Level Practicum Supervisees: The Effect on Acquisition of Counselor Competence and Confidence. North Carolina State University, Raleigh.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadòn, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 137-168). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Clarke, L. (2002). Putting the "C" in ICT: using computer conferencing to foster a community of practice among student teachers. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(2), 163-179.
- Coker, J. K., Jones, W.P., Staples, P.A. et Harbach, R.L. (2002). Cybersupervision in First Practicum : Implications for Reseach and Practice. *Guidance & Counseling*. Vol.18 Issue 1, p. 33.
- Comber, C., Watling, R., Lawson, T., Cavendish, S., McEune, R., & Paterson, F. (2002). ImpaCT2: Learning at Home and School: Case Studies. *Becta, Coventry*.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2006). *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer/ Biron, J.* Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. 73p.
- Correa Molina, E (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In M. Boutet et J. Pharand (Eds). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. (pp.73-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. (2006). *Superviser un stagiaire: une question de ressources à mobiliser*. Communication présentée à la VIIIe biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). Les stages en formation à l'enseignement. Espace de formation, espace de recherche. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. (pp. 1-10). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. In P. Cabin & J.-F. Dortier (Eds.), *La communication, état des savoirs* (3 ed., pp. 119-128). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Cou, M-H. et C. Demeure. (1996). Utiliser efficacement la vidéo en formation : l'autoscopie à l'usage des enseignants et des formateurs. Paris : ESF Éditeur. 102p.
- Courcy, É. (2002). La triade: points de vue de stagiaires. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 97-103). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Coursol, D. (2004). Cybersupervision: conducting supervision on the information superhighway. In G. R. Walz & C. Kirkman (Eds.), *CyberBytes: Highlighting compelling uses of technology in counseling* (pp. 83-85). Washington DC.: Office of Educational Research and Improvement.
- Court, J.H. et P. Winwood. (2005). Seeing the light in cyberspace: a cautionary tale of developing a practical model for cybercounselling and cybersupervision within the University of South Australia. *Journal of Technology in Counselling*. 4, 1.
- Dahl, A. (2009). Visioconférence en éducation: Exploite-t-on son potentiel pédagogique? *DistanceS*, 11(1), 1-16.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2e ed.). London: Sage Publication.
- Dépelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats. Québec : Les Presses de l'Université Laval – De Boeck Université, 417p.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de la recherche qualitative. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (pp. 85-112). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Desmarais, C., & Moscarola, J. (2004). *Analyse de contenu et analyse lexicale, Le cas d'une étude en management public*. Paper presented at the "L'analyse de données textuelles: de l'enquête aux corpus littéraires", Université de Moncton, Canada.
- DeVito, J. A., Chassé, G., & Vézeau, C. (2008). *La communication interpersonnelle* (2 ed.). St-Laurent: Les Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approche* (pp. 181-208). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Dudding, C. C., & Justice, L. M. (2004). An e-supervision model: videoconferencing as a clinical training tool. *Communication Disorders Quarterly*, 25(3), 145-151.
- Dufays, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies: une recherche en didactique de la lecture littéraire. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. D. Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 143-164). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Dufresne, M. (2002). La triade en supervision pédagogique: point de vue d'une superviseure. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 111-117). Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.
- Drot-Delange, B. (1999). *Enquête sur l'usage des listes de diffusion disciplinaires par les enseignants du second degré en France*. Mémoire de DEA didactique des disciplines. Paris VII. Juin. <http://perso.orange.fr/beatrice.drot-delange/index.htm>
- Emans, R. (1983). Implementing the knowledge base: Redesigning the function of the cooperating teacher and the college supervisor. *Journal of Teacher Education*. 34(3).14-18
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. Dans D.J. McIntyre, D.M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience*. Teacher Education Yearbook IV, 131-150. Thousand Oaks : Corwin Press. Association of Teacher Education.
- Falconer, K. B., & Lignugaris-Kraft, B. (2002). A Qualitative Analysis of the Benefits and Limitations of Using Two-Way Conferencing Technology to

Supervise Preservice Teachers in Remote Locations. *Teacher Education and Special Education*, 25(4), 368-384.

- Fletcher, S. (2000). Mentoring in schools. *A Handbook of Good Practice*. London: Kogan Page Ltd.
- Fortin, T. (2005). Des outils médiatiques qui favorisent la réflexion. In Rousseau, N. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 102-118). Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Fortin, T. et J. Pharand. (2005). La communication à l'avant-scène. In Rousseau, N. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 13-18). Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Gagné, G. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Montréal : De Boeck-Université.
- Garrett, J. L., & Dudd, K. (1998). *Using Video Conferencing To Supervise Student Teachers*. Paper presented at the Technology and Teacher Education Annual.
- Gauducheau, N., & Marcoccia, M. (2007). Analyser la mimo-gestualité: un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne [Electronic Version]. *Échanger pour apprendre en ligne*. Retrieved juin. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf>
- Gauthier, C. et M. Mellouki. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : rapport du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gbongué, X. (2000). *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires, techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi.
- Gervais, C. (2006). *Accompagnement des stagiaires: un travail en concertation ?* Communication au Colloque Accompagnement des stagiaires en enseignement organisé par l'AFORME, UQO, mai 2006. pp. 23-25.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 121-136.

- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Le rôle des superviseurs. In M. Boutet et J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. (pp.91-108). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2006). *Construction de compétences à l'enseignement, d'abord une affaire d'adaptation?* Communication présentée à la VIIIe biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2007). La validité conceptuelle du référentiel de compétences. In L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 67-84). Ottawa: Les presses de l'Université.
- Gervais, C. et P. Desrosiers. (2001). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26, 3. pp. 263-282
- Gervais, C. et P. Desrosiers. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Les Presses de l'Université Laval. 242 p.
- Gervais, C. et M. Lepage. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.). *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée*. (pp.113-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Girard, L., McLean, É., & Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Groulx, L.H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans Poupard, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière, Pires (dir.), *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*, (pp.1-50). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gruenhagen, K., McCracken, T., & True, J. (1999). Using Distance Education Technologies for the Supervision of Student Teachers in Remote Rural Schools. *Rural Special Education Quarterly*, 18(3-4), 58-65.

- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. In M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. (pp. 127-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hohl, J. (1991). Le feedback dans les stages: une évaluation de plus par le superviseur ou un moyen d'apprentissage pour l'étudiant? In A. D'anglejan-Châtillon (Ed.), *Échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, Tome II* (pp. 207-216). Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Inchauspé, P., Laferrière, T., Breuleux, A., Hamel, C., & Allaire, S. (2004). *L'école éloignée en réseau: une contribution au maintien et au développement des petites écoles de village (synthèse)*. Montréal: CEFRIO : Éducation Québec avec la participation du Ministère du développement économique et régional et recherche.
- Janesick, V. J. (1998). *Journal Writing as a qualitative research technique: history, issues, and reflections*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Johnson, T. E., Maring, G. H., Doty, J. H., & Fickle, M. (2006). Cybermentoring: Evolving high-end video conferencing practices to support preservice teacher training. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(1), 59-74.
- Jones, A. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers [Electronic Version]. *Becta, Coventry*, 29 from
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. Bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et Formation*, 49, 73-90.
- Karsenti, T., Lepage, M., & Gervais, C. (2002). Accompagnement des stagiaires à l'ère des TIC: Forum électronique ou groupe de discussion? *CRIFPE*.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S., & Gauthier, C. (2006). Les futurs enseignants du Québec et la compétence professionnelle à intégrer les TIC dans l'enseignement : Synthèse des résultats d'une enquête panquébécoise. Montréal, Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : CRP, 316p.

- Katambwe, J. M. (2002). L'éthique de la communication dans les organisations virtuelles. In P. J. Brunet (Ed.), *Éthique et Internet* (pp. 123-144). Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Klein, S. et L. Orland-Barak. (2004). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. Faculty of Education. The University of Haifa. Mt. Carmel. Israel.
- Laferrière, T., Breuleux, A. et M. Campos. (2000). L'évolution des métiers et des formations dans les nouvelles méthodes de production des connaissances. L'apprentissage en réseau, une réalité pédagogique à définir. Agence universitaire de la francophonie.
- Laferrière, T., Lavoie, R., et A. Fortier. (2004). Le forum électronique de discussion, lieu de perfectionnement à la disposition des enseignantes et des enseignants qui mettent en œuvre le nouveau curriculum. In L. P. Boucher (Ed.), *L'accompagnement des enseignants dans la réforme de l'éducation* (pp. 153-177). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). Le développement du jugement professionnel: perspective socioconstructiviste. In L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 7-24). Ottawa: Les Presses de l'Université.
- Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C. et D. Martin (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart (Ed.), *Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-388). Montréal: Gaëtan Morin.
- Lazarus, R. H., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lebel, C. (2005). La médiation théorie-pratique. In Rousseau, N. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 73-86). Montréal : Guérin éditeur ltée.
- LeBoterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Lecuire, G., & Strzykala, J.-F. (2009, 2-3 avril.). *L'acte d'enseigner est, entre autres, lié à l'articulation des obligations institutionnelles avec les particularités du public scolaire. Comment la complexité de cet acte s'exprime-t-elle en EPS?* Présentation au Congrès international de l'intégration par le sport (2e éd.), Faculté du Sport. Villers-les-Nancy.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386.
- Lefebvre, M.-É., & Poncet-Montange, J. (1996). La bande vidéo, outil de coconstruction d'une mémoire raisonnée. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 599-616.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Legendre, M.-F. (2004). De la difficulté à opérationnellement les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise. Paper presented at the 7e biennale de l'éducation et de la formation.
- Lepage, M. (1997). Recevoir un stagiaire: un acte professionnel qui rapporte... professionnellement. *Vie pédagogique*. No 104. Sept. oct. pp. 11-14.
- Lepage, M. (2007). Accompagner des stagiaires à l'heure des compétences: défis et stratégies pour les formateurs. *Formation et Profession*, 14(2), 5-6.
- Loiselle, J., Lafortune, L. et N. Rousseau. (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Louis, R., Jutras, F., & Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., & Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling: ethics, training, technology, and competency. *The counseling psychologist*, 33(6), 776-818.
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. In C. Gervais et L. Portelance. (pp. 65-84). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(2), 3-19.
- Matte, I., Montgomery, C., & Demers, S. (2006). Les stress, les mécanismes d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire: résultats préliminaires et validation psychométrique, *Actes du colloque de « l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Tunis, Tunisie.
- McDevitt, M. A. (1996). A virtual view: classroom observations at a distance. *Journal of Teacher Education*, 47(3), 191-195.
- Ménard, L. (2005). La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. In Rousseau, N. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 87-101). Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Menlove, R., & Lignugaris-Kraft, B. (2001). *University and School District Partners Go the Distance To "Grow" Special Education Teachers in Rural Communities*. Paper presented at the American Council on rural special education: Growing Partnerships for Rural Special Education, San Diego, CA.
- Michel, J. (2000). *Nouvelles transformations de la formation des ingénieurs induites par les TIC*. Dans Samier, H. Les Cahiers du Numériques; Université Virtuelle. Paris : Hermes Science Publications. Vol.1 no2. pp.67-86.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*. Bruxelles: De Boeck.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e ed.). Paris: De Boeck.
- Miller, K.L., Sanders, S.A. et Miller, S.M. (2009). Requisite computer technologies and infrastructures for providing live, remote, clinical cybersupervision. In *Compelling Counseling Interventions: VISTAS 2009*. American Counseling Association.
- Miller, K.L. et Miller, S.M. (2008). An integrated instructional and clinical model for intranet and internet live supervision. In S.P. Ferris and R. Zheng, (Eds.), *Online instructional modeling: Theories and practice*. (pp.223-241). Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école, tout un programme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Montgomery, C. (2001). *Le stress des stagiaires en enseignement et la démarche de résolution de problèmes sociaux*. Université Laval, Québec.
- Montgomery, C. (2007). *Stress et résolution de problèmes sociaux: deux contextes d'enseignement francophones*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 111-129.
- Montgomery, C., & Bujold, N. (2002). *Le stress des stagiaires en enseignement et les stratégies de résolution de problèmes sociaux: une revue de la littérature*. *Res Academica*, 19(1 et 2), 97-118.
- Montgomery, C., Bujold, N., & Kaszap, M. (1999). *Les sources de stress des stagiaires en enseignement et l'utilisation de la démarche de résolution de problèmes: une revue de la littérature et une présentation du cadre conceptuel*. *Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Montréal : HEC. (pp. 48-58).
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). *Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques*. *Recherches qualitatives*, 26, 110-138.
- Myers, G. E., & Myers, M. T. (1990). *Les bases de la communication humaine. Une approche théorique et pratique* (2 ed.). Montréal: Chenelière/ McGraw-Hill.
- National commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: teaching for America's future*. New York, NY: Author

- Nault, G. (2007). Encadrer les étudiants à l'aide des TIC [Electronic Version]. *Clic, Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*. Retrieved Janvier. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2018>
- Nault, T et G. Nault. (2001). *Quand les stages attrapent les TIC*. In Karsenti, T. et F. Larose. Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires; diversité des enjeux pédagogiques et administratifs. Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec. pp. 145-164
- O'Brien, H. V., Marks, M. B., & Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action): un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale*, 4, 184-191.
- Oillo, D. et P. Barraqué. (2000). *Universités virtuelles, universités plurielles*. In H. Samier (Ed.), *Les Cahiers du Numériques; Université Virtuelle*. (Vol. 1, pp. 17-36). Paris: Hermes Science Publications.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche: une introduction à la méthodologie de la recherche* (2e ed.). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, M. (2002). La supervision universitaire de stage en enseignement: aux grands malaises, les grands remèdes. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 65-77). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, M. et M. A. Martinet. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec. 99p.
- Ouellet, S., Pache, A. et Portelance, L. (2008). L'encadrement, l'évaluation et la concertation au service de la formation des stagiaires en enseignement. In Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C. et D. Martin (Eds). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. (pp.57-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ouvrard, M., Uggeri, M. et De Bryas, S. (2007). *Personnaliser la pédagogie dans le e-learning*. In colloque TICEMED 07.
- Paillet, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Paper presented at the Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Peccoud, F. (2000). Les nouvelles pratiques de formation. In H. Samier (Ed.), *Les Cahiers du Numériques; Université Virtuelle*. (Vol. 1, pp. 89-102). Paris: Hermes Science Publications.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In F. Clerc & P.-A. Dupuis (Eds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Lorraine: Éditions du CRDP.
- Portelance, L. (2008a). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Document de travail*. Table MÉLS-Universités: Groupe de travail sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires.
- Portelance, L. (2008b). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. In M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Quinche, F. (2007a). Éthique du virtuel: spécificités des questions éthiques en formation à distance. *Skholê, hors série 2*, 79-84.
- Quinche, F. (2007b). Spécificité des problèmes éthiques sur les forums Internet et en formation à distance (FOAD) [Electronic Version]. *Journal international sciences de l'information et de la communication*. Retrieved Juin. <http://isdmi.univtl.fr:80/>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2e ed.). Paris: Dunod.
- Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). (consulté en avril 2007). Pour franchir la distance : guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance. <http://www.refad.ca>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009). La triade: une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-74.

- Rousseau, N. (2005). L'apport de l'activité de supervision à la formation pratique. In N. Rousseau (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 1-11). Montréal: Guérin éditeur ltée.
- Rousseau, N., Dufresne, M. et L. St-Pierre. (2002). La supervision des stages en enseignement : histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants universitaires et scolaires. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. et L. St-Pierre. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage : collaboration université et milieu scolaire. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 37-51). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., St-Pierre L., Deslandes, R., Dufresne, M. et Vézina, C. (2005). La supervision de stages en adaptation scolaire : perceptions des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs. In N. Rousseau. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 19-34). Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 109-122). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Schipke, R. C. (2005). Ain't misbehavin': The relationship between writing and social interaction in computer-mediated group (CMG) process. Paper presented at the International Symposium on Technology and Society (ISTAS).
- Sikula, J., Buttery, T. J., & Guyton, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education: a project of the Association of Teacher Educators* (2e ed.). New York: Macmillan Library Reference USA.
- St-Pierre, L. (2005). L'importance à accorder au stress vécu par les stagiaires en formation pratique. In N. Rousseau. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 35-46). Montréal : Guérin éditeur ltée
- St-Pierre, L., Parent, G. et N. Rousseau. (2005). L'éthique dans la supervision de stages et la gestion du stagiaire vivant des difficultés ou des conflits. In N. Rousseau. (collectif sous la direction de), *Se former pour mieux superviser* (pp. 47-62). Montréal : Guérin éditeur ltée

- Stewart, J. et Logan, C. (1993). *Together: Communicating Interpersonally*. (4e Ed). Mc Graw-Hill.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*. (23). 201-214.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, M., & Karsenti, T. (2001). Technologies et fondements de la communication pédagogique. In T. Karsenti & F. Larose (Eds.), *Les TIC ... au coeur des pédagogies universitaires* (pp. 89-115). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP; Faculté d'éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2 ed.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vartanian, L. (2002). The impact of an intensive technology integration internship program on pre-service teaching practices [Electronic Version]. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*.
- Venn, M. L. M., Moore, R. R. L., & Gunter, P. L. P. (2000). Using Audio/Video Conferencing To Observe Field-Based Practices of Rural Teachers. *The rural educator*, 22(2), 24-27.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Éditions Saint-Martin. Montréal. 199 p.

- Vincent, S., & Desgagné, S. (1998). Le stage d'initiation à l'enseignement: une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux et de rapprocher didacticiens et enseignants. In C. Gervais, C. Garant, F. Gervais & C. Hopper (Eds.), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire* (pp. 33-58). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Watson, J. C. (2003) Computer-based supervision: implementing computer technology into the delivery of counseling supervision [Electronic Version]. *Journal of Technology in Counseling*, 3. Retrieved 2007.
- Wilczenski, F. L., & Coomey, S. M. (2006). Cyber-Communication: Finding Its Place in School Counseling Practice, Education, and Professional Development. *Professional School Counseling*, 9(4), 327-331.
- Winstead Fry, S., & Bryant, C. (2007). Using distance technology to sustain teacher education for student teachers in isolated areas: the technology supported induction network. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 63-69.
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers: a discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-496.
- Zeichner, K. M., & Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field based experiences. *Journal of Education and Teaching*, 8(2), 95-177.

**ANNEXE 1 : Déploiement des compétences professionnelles liées à l'acte
d'enseigner tirées du cahier d'observation de l'UQAT (2008)**

Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation

Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- La stagiaire décèle les intentions pédagogiques dans l'action de son enseignante associée.</p> <p>1.2- Elle repère les contenus et les approches pédagogiques en cause dans les planifications de son enseignante associée.</p> <p>1.3- Elle consulte le programme de formation et les ressources mises à sa disposition pour préparer ses interventions.</p> <p>1.4- Elle planifie des situations d'enseignement-apprentissage en suivant un guide qui tient compte des éléments essentiels : niveau d'enseignement, intention pédagogique, compétences (disciplinaires et transversales), savoirs essentiels, temps pédagogiques, conditions de réalisation, matériel, etc.</p>	<p>2.1- La stagiaire est à la recherche de cohérence entre les divers éléments de planification (intention pédagogique, démarche d'apprentissage, objectivation et/ou évaluation).</p> <p>2.2- Elle prend en compte le vécu des élèves (1).</p> <p>2.3- Avec de l'aide, elle planifie différentes situations d'enseignement-apprentissage en y intégrant certains éléments culturels (1).</p> <p>2.4- Elle planifie des modalités variées (approches pédagogiques, stratégies d'enseignement, mode de fonctionnement et d'organisation, etc.) et en expérimente quelques-unes.</p> <p>2.5- Avec de l'aide, elle planifie des tâches supplémentaires qui prennent en considération les besoins et les rythmes d'apprentissage des élèves.</p>	<p>3.1- Peu importe la porte d'entrée empruntée (thème, projet, question d'élève, page manuel etc.), la stagiaire appuie ses choix (intention pédagogique, situation, tâche etc.) à l'aide du programme, d'éléments didactiques et pédagogiques, de la recherche en enseignement.</p> <p>3.2- Elle formule ses intentions pédagogiques en explicitant la progression d'apprentissage visée (nommer le gain d'apprentissage attendu).</p> <p>3.3- Elle prépare et/ou choisit des situations et des tâches qui sont pertinentes en regard de la nature des apprentissages visés et de la progression attendue (déséquilibre, exercisation, consolidation, réinvestissement, tâches complexes). Les situations d'apprentissage sont significatives, ouvertes et complexes, représentent un réel défi pour les élèves concernés et contiennent des éléments culturels (1).</p> <p>3.4- Elle conçoit des séquences de situations d'apprentissage en fonction d'une progression, d'une logique d'avancement, de construction des apprentissages.</p>	<p>4.1- La stagiaire fait des liens critiques entre le PDF, les approches pédagogiques et les différents guides pédagogiques mis à sa disposition (1).</p> <p>4.2- Pour formuler ses intentions pédagogiques, elle s'interroge sur les savoirs essentiels, les démarches d'apprentissage contribuant au développement des compétences, les conceptions des élèves et les nœuds de difficulté. Elle fait des liens entre les disciplines et intègre régulièrement des éléments de culture pour bien jouer son rôle de passeur culturel (1).</p> <p>4.3- Elle prépare des situations variées et appropriées qui optimisent les apprentissages et favorisent leur intégration.</p> <p>4.4- Elle anticipe des progressions à long terme pour les éléments du programme dont elle a la responsabilité (enseignement, évaluation).</p> <p>4.5- Elle planifie des situations de remédiation pour répondre aux besoins des élèves.</p>

		<p>3.5- Elle offre des situations qui sollicitent l'élève et sa compréhension de manière variée. Elle met l'élève en relation avec d'autres et l'invite à évoluer dans une communauté d'apprentissage (coopération, débat entre les élèves...).</p> <p>3.6- Elle anticipe l'évolution du déroulement en regard des compréhensions variées que pourraient manifester les élèves en fonction de leur bagage personnel et de la situation offerte.</p> <p>3.7- Elle anticipe les nœuds de difficultés qui pourraient entraîner des besoins de soutien (tâche, approche, matériel) et d'accompagnement particuliers.</p> <p>3.8- Elle planifie des tâches supplémentaires qui prennent en considération les besoins, les intérêts et les rythmes d'apprentissage des élèves et qui sont nécessairement en lien avec l'intention didactique.</p> <p>3.9- Elle insère des éléments, des étapes et des stratégies de rétroaction qui lui permettront de réguler son enseignement en fonction de ce qui émerge dans l'action.</p>	<p>4.6- Elle ajuste en continu ses progressions en fonction du rythme des élèves et du contexte de la classe.</p>
--	--	---	--

Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation

4.1 La stagiaire actualise le dispositif prévu (et ses diverses fonctions) et le régule en cours d'action (lien planification)			
Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- Dans ses expérimentations, la stagiaire s'inspire des pratiques observées chez son enseignante associée et de celles discutées dans le cadre de sa formation.</p> <p>1.2- Les pratiques qu'elle met en action constituent une structuration des trois temps pédagogiques.</p> <p>1.3 -Ses interventions témoignent de sa bonne connaissance des contenus traités dans la situation d'apprentissage qu'elle gère.</p>	<p>2.1- La stagiaire suit sa planification dans les activités qu'elle réalise avec les élèves.</p> <p>2.2- Elle utilise chaque temps pédagogique avec discernement et équilibre. Elle met en évidence l'apprentissage visé en lien avec la tâche proposée.</p> <p>2.3- Elle maîtrise les contenus des activités qu'elle réalise avec ses élèves et introduit des éléments appropriés, des démarches d'apprentissage.</p> <p>2.4- Elle enclenche différentes stratégies pour accompagner les élèves dans leurs démarches d'apprentissage (questionnement, la résolution de problème, la coopération, etc.) sans pour autant les exploiter à fond.</p>	<p>3.1- La stagiaire gère sa planification en fonction des compréhensions émergentes (des actions, réactions et verbalisations) des élèves tout en gardant le cap sur la ou les intentions pédagogiques ciblées.</p> <p>3.2- Parce qu'elle est à l'aise avec les contenus et les démarches d'apprentissage, elle saisit et met à profit les commentaires, réactions et questions exprimés par les élèves qui sont pertinents pour l'évolution de la situation et de l'apprentissage visés.</p> <p>3.3- Elle met de l'avant des interventions qui répondent de façon spécifique aux démarches d'apprentissage selon la discipline, le temps pédagogique et le format d'interaction (plénière-individuel-coopération).</p>	<p>4.1- La stagiaire arrive aisément et de façon récurrente à faire évoluer le déroulement de la situation en cours d'action en tenant compte du contexte réel de sa classe : les élèves, les contenus et les démarches d'apprentissage propres à chaque discipline.</p> <p>4.2- Elle interpelle avec justesse différents contenus et démarches d'apprentissage et saisit les différentes occasions pour faire faire des liens (1).</p> <p>4.3- Elle adapte son enseignement en repérant et aidant les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension ou d'application (7).</p> <p>4.4- Elle habilite les élèves à travailler en coopération, à devenir des copilotes de leurs apprentissages.</p>
4.2 Elle assume la régulation des tâches (lien avec la gestion de classe)			
<p>1.4- Elle présente des éléments stimulants qui attirent l'attention des élèves. Par ses interventions, elle suscite l'engagement des élèves et explique l'intention</p>	<p>2.5- La stagiaire met en scène différentes stratégies et varie les formats (donner du sens, proposer des défis, etc.) pour stimuler l'engagement des élèves.</p>	<p>3.4- Elle met en scène différentes stratégies pour garder les élèves centrés sur la ou les tâches en privilégiant la recherche du sens des situations et des apprentissages en jeu.</p>	<p>4.5- Elle construit en continu avec les élèves le sens des situations qu'elle propose en y intégrant leurs questions et leurs idées.</p> <p>4.6- Elle fait évoluer les</p>

<p>pédagogique telle qu'énoncée dans sa planification (3).</p> <p>1.5- Elle pose des questions aux élèves et s'intéresse à leurs réponses (2).</p> <p>1.6- Elle repère des moments de relâchement et entreprend des actions pour y remédier.</p> <p>1.7- Elle suit les indications de son enseignante-associée pour soutenir les élèves dans leur travail.</p>	<p>2.6- Elle fait verbaliser les élèves à propos de l'activité en prolongeant le questionnement dans des contextes d'interactions.</p> <p>2.7- Elle entreprend des actions qui lui permettent d'apprécier la progression des élèves dans une tâche.</p> <p>2.8- En cours d'animation elle intervient pour maximiser le temps au travail (participation des élèves, engagement et persistance dans la tâche).</p>	<p>3.5- Elle propose des ressources nécessaires (sources de documentation, stratégies, moyens, ...) à la réalisation du travail.</p> <p>3.6- Elle encourage leur créativité et leur engagement dans la tâche.</p>	<p>échanges en leur demandant d'expliquer et de justifier leurs conceptions.</p> <p>4.7- Elle engage les élèves à utiliser différentes ressources pour réaliser la tâche proposée (livresques, technologiques et humaines).</p>
<p>4.3 Elle assume la régulation des apprentissages (lien avec l'évaluation)</p>			
<p>1.8- Elle questionne les élèves pour s'assurer de la compréhension des consignes (2).</p> <p>1.9- Elle prend un moment pour faire verbaliser les élèves sur l'activité vécue et leurs apprentissages (2).</p> <p>1.10- Elle prend conscience des différents rythmes d'apprentissage des élèves.</p>	<p>2.9- Elle établit des liens avec la vie courante pour donner du sens aux apprentissages proposés (1).</p> <p>2.10- Elle se montre présente à ce qui se passe, détecte des difficultés chez les élèves et se réajuste en cours de réalisation.</p> <p>2.11- Elle mène des moments d'objectivation avec les élèves sur les contenus et les démarches d'apprentissage prévus lors de la planification en utilisant un questionnaire ouvert (5).</p>	<p>3.7- Elle entreprend des actions (observation, questionnement, offrir des contre-exemples, etc.) qui lui permettent de prendre connaissance des compréhensions de ses élèves et de leur progression tout au long de l'activité (5).</p> <p>3.8- Elle aide les élèves à exprimer leur compréhension et fait interagir ceux qui présentent des points de vue différents.</p> <p>3.9- Durant la mise en action, elle recueille de l'information qu'elle réinvestit lors de l'objectivation pour aider les élèves à intégrer les apprentissages. Elle alterne les périodes d'objectivation et de réalisation.</p> <p>3.10- Par un</p>	<p>4.8- Elle alterne les mises en action et les courtes objectivations dans le but de faire évoluer les apprentissages. Elle discute avec les élèves des apprentissages en jeu et de ceux réalisés (2, 5).</p> <p>4.9- Elle fait ressortir les liens entre les éléments clés des situations et leur réinvestissement dans les autres disciplines ou dans la vie courante.</p>

		questionnement pédagogique efficace, elle centre son objectivation sur les éléments clés de l'activité qu'elle rend visibles (une stratégie, un savoir essentiel, une compétence).	
--	--	---	--

Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre

5.1 La stagiaire planifie des modalités d'évaluation pour rendre compte de la progression des apprentissages des élèves.			
Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- La stagiaire peut identifier les attentes visées par les activités d'apprentissage réalisées en classe par son enseignante et lors de ses prises en charge (3).</p> <p>1.2- Elle s'informe auprès de son enseignante-associée des critères, des moyens de prise et de consignation des informations qu'elle utilise pour évaluer.</p>	<p>2.1- La stagiaire établit des liens entre la tâche proposée, les critères et les outils d'évaluation en s'appuyant sur le programme, le matériel didactique et son enseignante associée (3).</p> <p>2.2- Elle planifie des moyens de prise et de consignation des informations.</p> <p>2.3- Elle reconnaît différentes catégories d'objets d'évaluation (ressources internes, performances, attitudes).</p>	<p>3.1- La stagiaire met en lien ses intentions pédagogiques avec les objets et modalités d'évaluation (critères, outils etc.).</p> <p>3.2- Pour rendre compte d'une progression d'apprentissage, elle prévoit des ressources et outils variés :</p> <p>1- pour la cueillette et la consignation des informations (grilles d'appréciation, dossier anecdotique);</p> <p>2- pour l'analyse et l'interprétation de ces informations (les documents officiels tels le programme de formation, les échelles des niveaux de compétences, des appuis didactiques).</p>	<p>4.1- La stagiaire cible et communique pour chacune des situations qu'elle planifie, des intentions, des critères et des stratégies d'évaluation. Elle fait certains liens entre les attentes relatives aux compétences transversales et disciplinaires en respectant le cheminement attendu de chacune des compétences pour le stage en cours (1, 3).</p> <p>4.2- Elle prévoit et utilise différentes modalités d'évaluation pour soutenir les apprentissages en cours d'intervention et pour en dresser un bilan.</p> <p>4.3- Seule ou avec ses pairs, elle construit ou adapte du matériel d'évaluation en fonction des élèves qui lui sont confiés (9, 10).</p> <p>4.4- Avec l'aide de son enseignante associée, elle assume toutes les étapes du processus d'évaluation.</p>

<p>5.2 La stagiaire procède à la cueillette et à la consignation des informations lui permettant d'apprécier la progression des apprentissages des élèves.</p>			
<p>1.3- Elle rapporte des observations précises à propos des élèves.</p> <p>1.4- Elle assume des tâches de correction simples à partir de critères préétablis.</p>	<p>2.4- Par l'observation ou le questionnement des élèves, elle est à la recherche de signes de l'apprentissage en cours (actes, paroles, démarches, productions).</p> <p>2.5- Elle utilise ces informations en établissant des liens avec le développement de savoirs, de stratégies et de compétences.</p> <p>2.6- Elle utilise quelques outils / pratiques pour consigner des informations ou des commentaires (grilles, productions des élèves, portfolio).</p>	<p>3.3- Pendant ou après la situation d'apprentissage, elle met de l'avant différents moyens (questionnement, observation, analyse de production d'élèves etc.) lui permettant de détecter des signes (actes, paroles, démarches, productions) qui signalent le développement d'une compétence disciplinaire ou d'autres apprentissages reliés.</p> <p>3.4- Elle fait participer l'élève à l'évaluation du développement de ses compétences (autoévaluation, choix des travaux selon des critères préétablis).</p> <p>3.5- Pendant ou après la situation d'apprentissage, elle utilise les outils de consignation prévus afin de garder des traces des informations pertinentes.</p>	<p>4.5- Elle identifie et interprète en cours d'action les variétés de compréhension de ses élèves et intervient pour les soutenir.</p> <p>4.6- Elle offre aux élèves des moyens d'autorégulation des apprentissages.</p> <p>4.7- Elle utilise des outils variés pour diagnostiquer et consigner les forces et les difficultés des élèves et interpréter leurs productions.</p>
<p>5.3 La stagiaire interprète les différentes sources d'information, porte un jugement sur la progression des apprentissages des élèves et prend les décisions appropriées en regard des élèves et des suites à donner (ajustement de la séquence des apprentissages prévue)</p>			
	<p>2.7- Elle analyse les productions des élèves avec l'aide de l'enseignante associée et justifie ses interprétations.</p>	<p>3.6- En situation, elle articule ses interventions sur les indices de compréhension des élèves qu'elle recueille et interprète.</p> <p>3.7- Avec de l'aide, elle ajuste le rythme et les étapes de progression souhaitées (modification de la séquence des situations d'enseignement-apprentissage élaborée).</p> <p>3.8- Elle fait un bilan des</p>	<p>4.8- Elle compare des productions pour analyser la progression des élèves en fonction d'attentes bien ciblées.</p> <p>4.9- Elle appuie son jugement en utilisant des indices pertinents, suffisants et signifiants.</p> <p>4.10- Elle fait le bilan des apprentissages de</p>

		apprentissages de certains élèves au terme d'une séquence didactique.	tous ses élèves et l'utilise pour ajuster son enseignement.
5.4 La stagiaire communique aux élèves, aux autres intervenants et aux parents les progressions attendues et celles réalisées par les élèves			
1.5- Dans des situations simples, elle fait part aux élèves des comportements et des attentes visés (performances attendues, critères).	2.8- Elle informe les élèves des objets et des critères d'évaluation. 2.9- Elle communique aux élèves des faits précis au regard du déroulement et de la réussite de la tâche (régulation).	3.9- En cours d'action, elle explique aux élèves les gains d'apprentissage qu'elle veut leur faire faire. Elle discute avec les élèves des critères qui seront utilisés et de leur valeur. 3.10- En cours d'action, elle offre à l'élève une rétroaction spécifique qui l'informe sur la progression de ses apprentissages. 3.11- Elle communique aux élèves des faits précis et les met en lien avec le développement de la compétence. 3.12- Avec l'aide de son enseignante associée, elle s'exerce à communiquer le résultat de son évaluation aux intervenants concernés et aux parents (2).	4.11- Elle discute de la progression de chaque élève avec son enseignante associée et communique ensuite son jugement aux élèves, aux parents et à d'autres intervenants au besoin (2).

Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves

6.1 La stagiaire met en place un système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe avec ses élèves, communique clairement ses attentes aux élèves et s'assure qu'ils s'y conforment			
Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- La stagiaire connaît les règles de la classe et de l'école. Au besoin, elle consulte l'enseignante associée pour les appliquer.</p> <p>1.2- Elle exprime ses attentes aux élèves et fait des tentatives pour s'affirmer et prendre sa place au sein du groupe (2).</p> <p>1.3- Elle gère avec souplesse et tact les sollicitations normales et les petits imprévus.</p> <p>1.4- Elle se familiarise avec les différents comportements. Elle discute avec l'enseignante des moyens choisis pour résoudre les problèmes.</p> <p>1.5- Elle prend conscience des modalités liées à la gestion de classe (déplacements, remise des travaux, disposition des élèves, exploitation efficace du temps et du matériel, etc.).</p>	<p>2.1- La stagiaire applique les routines de base de la classe (entrée et sortie des élèves, devoirs, période de lecture, etc.).</p> <p>2.2- Elle s'affirme comme personnage principal de la classe : elle manifeste de la souplesse et de la ténacité et témoigne de sa vigilance.</p> <p>2.3- Elle communique clairement ses attentes : consignes de déroulement, attitudes des élèves, etc.).</p> <p>2.4- Elle s'assure de l'attention à la tâche en maximisant le temps au travail (participation des élèves, engagement et persistance dans la tâche) (4, 8).</p> <p>2.5- Elle prévoit des modalités de gestion (déplacements, remise des travaux, disposition des élèves, exploitation efficace du temps et du matériel, etc.)(3).</p>	<p>3.1-La stagiaire maintient les règles en vigueur et justifie les exceptions lorsque les dilemmes se présentent. Elle se positionne rapidement et avec jugement dans les situations complexes.</p> <p>3.2- Elle exprime clairement ses attentes afin qu'elles soient accessibles à l'ensemble des élèves, les explique et en assure le suivi. Au besoin, elle reformule, instrumente, donne des exemples, modélise et applique les conséquences annoncées.</p> <p>3.3- Elle expérimente différentes stratégies d'intervention pour résoudre les problèmes. Au besoin, elle enseigne des habiletés sociales (coopération, affirmation de soi, empathie, responsabilité, contrôle de soi).</p> <p>3.4- Elle utilise des stratégies de motivation pour garder les élèves centrés sur la tâche.</p> <p>3.5- Dès la mise en action des élèves, elle supervise le déroulement des tâches. Dans le cadre de ces dernières prévoient des moments où les élèves</p>	<p>4.1-La stagiaire met en place graduellement, avec ses élèves, un mode de fonctionnement efficace et cohérent en tenant compte de leurs caractéristiques et des règles en vigueur.</p> <p>4.2- Elle crée un environnement prévisible en faisant preuve de constance et de rigueur.</p> <p>4.3- Elle reconnaît rapidement les problèmes qui surviennent, en prend la responsabilité et intervient individuellement ou collectivement.</p> <p>4.4- Elle apprend aux élèves à réguler eux-mêmes le déroulement d'actions récurrentes. Elle délègue diverses tâches par l'utilisation d'affiches, de routines, etc.</p>

		doivent rendre compte de leur avancement.	
6.2 La stagiaire intervient de façon constructive auprès des élèves et maintient un climat propice aux apprentissages			
<p>1.6- Elle accueille chaleureusement les élèves, leur sourit, s'intéresse à eux.</p> <p>1.7- Elle entre en relation avec les élèves. Elle les valorise et les félicite. Elle met en évidence leurs réussites.</p>	<p>2.6- Elle établit un climat de confiance. Elle cherche une formulation positive dans ses interventions. Elle mise sur des relations positives en tenant compte des besoins des élèves.</p>	<p>3.6- Elle s'habilite à responsabiliser l'élève. Elle remet en question les attitudes et les comportements inadéquats en maintenant son calme et un climat de confiance. Elle adapte ses stratégies pour répondre aux besoins de chacun.</p> <p>3.7- Elle favorise la création de consensus et associe les élèves à différentes décisions relatives à la vie de la classe.</p>	<p>4.5- Elle discerne sa responsabilité à l'égard des besoins des élèves. Elle anticipe et met en place des stratégies constructives et différenciées de prévention, de soutien et d'intervention.</p> <p>4.6- Elle discute avec les personnes concernées (enseignante, équipe-cycle, direction, éducatrice, etc.) pour s'assurer de prendre les meilleures décisions possibles face à un élève ou au groupe. (7, 9, 10).</p> <p>4.7- Elle s'assure d'une participation active des élèves à la vie démocratique de la classe et de l'école et à leurs apprentissages. Elle favorise des conditions d'écoute et de partage, de consensus, d'entraide et d'autonomie.</p>

**ANNEXE 2 : Déploiement des compétences professionnelles liées à
l'identité professionnelle tirées du cahier d'observation de l'UQAT (2008)**

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

La stagiaire pose un regard juste sur le développement de ses compétences et en dégage des objectifs de formation et des pistes de travail pour les atteindre.			
Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- La stagiaire identifie ses forces et limites comme étudiante et comme personne.</p> <p>1.2- Avec de l'aide, elle se fixe des objectifs et trouve les moyens les plus appropriés pour les atteindre.</p> <p>1.3- Elle assume sa part de responsabilité dans ce qui arrive.</p>	<p>2.1- La stagiaire évalue l'impact de ses forces et de ses limites sur son développement professionnel.</p> <p>2.2- Elle apprécie l'impact de ses «manières d'être en relations» sur la qualité de son insertion professionnelle.</p> <p>2.3- Elle trouve des moyens réalistes pour atteindre les objectifs qu'elle se fixe. Elle les met en œuvre et fait preuve de curiosité en consultant les diverses ressources mises à sa disposition.</p>	<p>3.1- La stagiaire fait un bilan réaliste de ses apprentissages et de ses besoins de formation.</p> <p>3.2- Elle prend la responsabilité de trouver des ressources pour répondre à ses besoins spécifiques.</p>	<p>4.1- La stagiaire tient compte de l'ensemble des compétences professionnelles pour actualiser son bilan de formation. Elle cible des pistes de formation professionnelle à plus long terme (plan de formation continue).</p> <p>4.2- Elle est capable de mener un projet de recherche qui répond à ses besoins de formation, aux besoins de sa classe et qui rejoint les orientations de l'école.</p>
11.2 La stagiaire s'engage dans une démarche d'analyse réflexive au sujet de sa pratique.			
<p>1.4- Avec de l'aide, elle réfléchit avec méthode sur sa pratique. Dans les situations difficiles, elle essaie de comprendre les éléments problématiques.</p> <p>1.5- Pour enrichir ses réflexions et sa pratique, elle utilise les ressources qui lui sont proposées (bilan, synthèse de réflexions, synthèse du développement des compétences professionnelles).</p>	<p>2.4- Elle analyse les activités qu'elle réalise en classe. Dans ses échanges avec ses formateurs et ses pairs, elle est en mesure de décrire et d'expliciter ses pratiques et de se poser de nouveaux défis.</p>	<p>3.3- Elle justifie ses décisions pédagogiques à partir de critères didactiques.</p> <p>3.4- Elle cherche à explorer différentes interprétations d'une même situation et ainsi réajuster son enseignement. Elle prend appui sur des textes pédagogiques, sur des notes de cours et elle sollicite les commentaires de ses formateurs ou collègues (1).</p>	<p>4.3- Elle est capable de mener une démarche d'analyse réflexive, de manière rigoureuse, sur des aspects précis de son enseignement et de réinvestir les résultats de cette réflexion dans l'action.</p> <p>4.4- Elle est capable d'identifier les fondements pédagogiques et didactiques qui appuient ses pratiques. Elle enrichit ses premières réflexions avec l'aide soit de collègues, soit de textes pédagogiques ou scientifiques.</p>

Compétence 12 : La stagiaire agit de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

Niveau attendu pour le stage I	Niveau attendu pour le stage II	Niveau attendu pour le stage III	Niveau attendu pour le stage IV
<p>1.1- La stagiaire prend connaissance des aspects éthiques et en observe les modalités de fonctionnement dans l'établissement. Elle les respecte et s'engage dans divers contextes (surveillance dans la cour de récréation; circulation dans l'école ...).</p> <p>1.2- Elle identifie les valeurs qui sous-tendent les actions de son enseignante associée.</p> <p>1.3- Elle manifeste attention et sollicitude envers les élèves (elle tient compte des problèmes humains des élèves).</p> <p>1.4- Elle fait preuve de respect et de discrétion tout en étant sensible au respect de la confidentialité.</p> <p>1.5- Elle est ponctuelle, assidue et préparée.</p>	<p>2.1- Lorsqu'elle est témoin de situations particulières, la stagiaire en informe les personnes concernées (personnel enseignant, direction...).</p> <p>2.2- Elle prend sa place avec pertinence et mesure.</p> <p>2.3- Elle fournit aux élèves l'attention et l'accompagnement approprié.</p> <p>2.4- Elle privilégie certains outils pour amener les élèves à régler démocratiquement les conflits. Elle favorise un climat d'inclusion et de respect des différences.</p>	<p>3.1- La stagiaire discerne les valeurs, les a priori et les enjeux moraux en jeu dans la classe et dans ses interventions avec les collègues, les parents et autres intervenants.</p> <p>3.2- Elle identifie les conséquences de ses gestes et de ses paroles sur le bien-être individuel ou collectif de ses élèves.</p> <p>3.3- Elle assume et justifie ses choix tant au niveau de la conception de situations d'apprentissage, du pilotage, de l'évaluation que de la gestion des comportements.</p>	<p>4.1- La stagiaire adopte une posture qui favorise des valeurs d'écoute, de respect, de tolérance pour vivre harmonieusement les différences et faciliter les consensus.</p> <p>4.2- Elle respecte et utilise de façon judicieuse le cadre légal et réglementaire (les politiques de l'école, la convention collective, la LIP) de sa profession dans la réalisation de ses tâches.</p> <p>4.3- Elle met en place des situations et des pratiques qui préviennent la discrimination et l'exclusion. Elle contre les situations de discrimination et d'exclusion.</p> <p>4.4- Elle répond de ses actions professionnelles en fournissant des arguments fondés et ajuste ses propres valeurs tout en tenant compte de celles prônées dans son milieu et dans le PFEQ.</p>

ANNEXE 3 : Grille d'observation

Grille d'observation

Informations relatives aux modalités de déroulement de la supervision:

Stagiaire : # _____ Heure : _____ Jour de la semaine : _____ Durée : _____	Présence d'autres intervenants : <input type="checkbox"/> Enseignant associé <input type="checkbox"/> Direction d'école <input type="checkbox"/> Autre
---	---

Informations relatives à chacune des phases de la supervision :

Phase 1 : L'accueil	
Section A	
Informations recueillies lors de la supervision	
<input type="checkbox"/> Accueil de la superviseure, mot de bienvenue <input type="checkbox"/> Validation de la planification remise par le stagiaire	<input type="checkbox"/> Résolution de problème personnel lié à la situation à venir <input type="checkbox"/> Autre : _____
Section B	
Commentaires sur le déroulement de la supervision et sur la qualité de la communication	
+	-

Phase 2 : L'observation	
Section A	
Informations recueillies lors de la supervision	
<p>Au cours de la phase « d'observation », nous avons pu recueillir de l'information relative aux compétences suivantes liées à l'acte d'enseigner en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :</p>	
<input type="checkbox"/> compétence 3 : comportements observés : ex. : <u>3.1; 2,3;</u> _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 4 : comportements observés : _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 5 : comportements observés : _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 6 : comportements observés : _____ _____ _____	
<p>Au cours de la phase « d'observation », nous avons pu recueillir de l'information relative aux compétences suivantes liées à l'identité professionnelle en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :</p>	
<input type="checkbox"/> compétence 11 : comportements observés : ex. : <u>3.1; 3,3;</u> _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 12 : comportements observés : _____ _____ _____	
Section B	
Commentaires sur le déroulement de la supervision et sur la qualité de la communication	
+	-

Phase 3 : Les échanges-partenaires	
Section A	
Informations recueillies lors de la supervision	
<p>Au cours de la phase « échanges-partenaires », des discussions ont eu lieu entre la superviseure et <input type="checkbox"/> la direction, <input type="checkbox"/> l'enseignant associé relativement aux compétences suivantes liées à l'acte d'enseigner en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :</p>	
<input type="checkbox"/> compétence 3 : comportements observés : ex. : <u>3.1; 2,3;</u> _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 4 : comportements observés : _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 5 : comportements observés : _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 6 : comportements observés : _____ _____ _____	
<p>Au cours de la phase « échanges-partenaires », des discussions ont eu lieu entre la superviseure et <input type="checkbox"/> la direction, <input type="checkbox"/> l'enseignant associé relativement aux compétences suivantes liées à l'identité professionnelle en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :</p>	
<input type="checkbox"/> compétence 11 : comportements observés : ex. : <u>3.1; 3,3;</u> _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 12 : comportements observés : _____ _____ _____	
Section B	
Commentaires sur le déroulement de la supervision et sur la qualité de la communication	
+	-

Phase 4 : La rétroaction	
Section A	
Informations recueillies lors de la supervision	
<p>Au cours de la phase « rétroaction », des discussions ont eu lieu entre la superviseure et le stagiaire relativement aux compétences suivantes liées à l'acte d'enseigner en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :</p>	
<input type="checkbox"/> compétence 3 : comportements observés : ex. : <u>3.1; 2,3;</u> _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 4 : comportements observés : _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 5 : comportements observés : _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 6 : comportements observés : _____ _____ _____	
<p>Au cours de la phase « rétroaction », des discussions ont eu lieu entre la superviseure et le stagiaire relativement aux compétences suivantes liées à l'identité professionnelle en lien avec le cahier d'observations des stages de l'UQAT :</p>	
<input type="checkbox"/> compétence 11 : comportements observés : ex. : <u>3.1; 3,3;</u> _____ _____	
<input type="checkbox"/> compétence 12 : comportements observés : _____ _____ _____	
Section B	
Commentaires sur le déroulement e la supervision et sur la qualité de la communication	
+	-

ANNEXE 4 : Journal de bord

ANNEXE 5 : Liste des codes

LISTE DES CODES

AVANTAGES

- Av. superviseur
 - Av. sup. financier
 - Av. sup. professionnel
 - Av. sup. partenariat
 - Av. sup. accompagnement
 - Av. sup. acc. acte d'enseigner
 - Av. sup. acc. Identité professionnelle
 - Av. sup. communication
 - Av. sup. protocole
- Av. élèves
 - Av. élèves excitation
 - Av. élèves relations humaines
 - Av. élèves intégration TIC
- Av. enseignant associé
 - Av. ens. ass. communication
 - Av. ens. ass. partenariat
 - Av. ens. ass. utilisation TIC
 - Av. ens. ass. protocole
 - Av. ens. ass. relations humaines
- Av. stagiaire
 - Av. sta. Accompagnement
 - Av. sta. Dév. professionnel
 - Av. sta. Dév. prof. acte d'enseigner
 - Av. sta. Dév. prof. ident. professionnelle
 - Av. sta. Nervosité
 - Av. sta. Maîtrise TIC
 - Av. sta. Protocole
 - Av. sta. Relations humaines
- Av. Éthique

LIMITES

- Lim. Superviseur
 - Lim. sup. accompagnement
 - Lim. Sup. acc. Acte d'enseigner
 - Lim. Sup. acc. Identité professionnelle
 - Lim. Sup. communication

- Lim. Sup. financier
- Lim. Sup. partenariat
- Lim. Sup. professionnel
- Lim. Élèves
 - Lim. Élèves excitation
- Lim. Ens. associé
 - Lim. Ens. ass. communication
 - Lim. Ens. ass. maîtrise TIC
 - Lim. Ens. ass. TIC compétences
 - Lim. Ens. ass. TIC support à apporter
 - Lim. Ens. ass. partenariat
 - Lim. Ens. ass. protocole
 - Lim. Ens. ass. nervosité
- Lim. Stagiaire
 - Lim. Sta. Accompagnement
 - Lim. Sta. Dév. professionnel
 - Lim. Sta. Dév. prof. acte d'ens.
 - Lim. Sta. Dév. prof. iden. Professionnelle
 - Lim. Sta. Maîtrise TIC
 - Lim. Sta. TIC compétences
 - Lim. Sta. TIC support à apporter
 - Lim. Sta. Nervosité
 - Lim. Sta. Protocole
 - Lim. Sta. Relations humaines
- Lim. Éthique

DESCRIPTION

- Observations du superviseur
 - Obs. échanges ens. ass.
 - Obs. éch. Ens. ass. probl. comm.
 - Obs. éch. Ens. ass. stratégies communication
 - Obs. éch. Ens. ass. constructifs
 - Obs. éch. Ens. ass. non-constructifs
 - Obs. éch. Ens. ass. partenariat
 - Obs. éch. Ens. ass. dév. comp. professionnelles
 - Obs.éch.ens.ass.dév.comp.1
 - Obs.éch.ens.ass.dév.comp.2
 - Obs.éch.ens.ass.dév.comp.3
 - Obs.éch.ens.ass.dév.comp.4
 - Obs.éch.ens.ass.dév.comp.5
 - Obs.éch.ens.ass.dév.comp.6

- Obs.éch.ens.ass.dév.comp.7
- Obs.éch.ens.ass.dév.comp.8
- Obs.éch.ens.ass.dév.comp.9
- Obs.éch.ens.ass.dév.comp.10
- Obs.éch.ens.ass.dév.comp.11
- Obs.éch.ens.ass.dév.comp.12
- Obs. échanges stagiaire
 - Obs. éch. Sta. Prob. Communication
 - Obs. éch. Sta. Stratégies communication
 - Obs. éch. Sta. constructifs
 - Obs. éch. Sta. Non-constructifs
 - Obs. éch. Sta. Dév. comp. professionnelles
 - Obs.éch.sta.dév.comp.1
 - Obs.éch.sta.dév.comp.2
 - Obs.éch.sta.dév.comp.3
 - Obs.éch.sta.dév.comp.4
 - Obs.éch.sta.dév.comp.5
 - Obs.éch.sta.dév.comp.6
 - Obs.éch.sta.dév.comp.7
 - Obs.éch.sta.dév.comp.8
 - Obs.éch.sta.dév.comp.9
 - Obs.éch.sta.dév.comp.10
 - Obs.éch.sta.dév.comp.11
 - Obs.éch.sta.dév.comp.12
- Obs. problèmes techniques
 - Obs.pro.tech.éthique
 - Obs.pro.tech.vidéo
 - Obs.pro.tech.audio
- Obs. tout va bien
 - Obs.tvb technique
 - Obs.tvb humain
 - Obs.tvb professionnel
- Intervention du stagiaire
 - Int.sta.au plan humain
 - Int.sta. au plan technique
- Intervention du superviseur
 - Int.sup.au plan humain
 - Int.sup.hum.validersentiments
 - Int.sup.hum.rassurer
 - Int.sup.hum.entretienrelation
 - Int.sup.hum.discuteduvécu
 - Int.sup.au plan technique

- Int.sup.tech.assurer communication
- Int.sup.tech.régler problème
- Int. sup.tech.protocolesup.distance
- Int.sup.tech.supervision
 - Int.sup.tech.sup.organisation
 - Int.sup.tech.sup.prise de notes
 - Int.sup.tech.sup.échanges
- Int.sup.tech.assureréthique
- Int.sup.au plan professionnel
 - Int.sup.prof.dév.comp.prof.
 - Int.sup.prof.dév.cp.acted'ens.
 - Int.sup.prof.dév.cp.ident.prof.
 - Int.sup.prof.déroulementstage
- Stratégies gagnantes
 - Strat.gagn.relationshumaines
 - Strat.gagn.accompagnement
 - Strat.gagn.acc.professionnel
 - Strat.gagn.acc.technique
 - Strat.gagn.communication
 - Strat.gagn.partenariat
 - Strat.gagn.préparation

APPORTS DES TIC

- App.TIC.supervision
 - App.TICaccompagnement
 - App.TICdév.comp.prof.
 - App.TICdév.cp.acted'ens.
 - App.TICdév.cp.ident.prof.
 - App.TICpartenariat
 - App.TICcommunication
 - App.TICcomm.fluidité
 - App.TICcomm.non-verbal
- App.TICqualité de la technologie
 - App.TICqualitéavantages
 - App.TICqualitélimites
- App.TICrelations humaines

ANNEXE 6 : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement Supervision à distance par caméra

Titre de la recherche : 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.

Chercheur : Gloria Pellerin, professeure en technologie de l'information et de la communication et en formation pratique, Département d'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et étudiante au doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Thierry Karsenti, M.A., M.Ed., Ph.D. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les TIC et l'éducation, Professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A- RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente recherche vise à identifier la pertinence, les limites et les options d'une supervision de stage en distanciel mettant à profit les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de la formation pratique en éducation. Nous souhaitons comprendre l'impact des TIC dans le processus des stages et plus particulièrement sur le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et à l'identité professionnelle:

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

De plus, nous souhaitons identifier les avantages et les défis liés à la supervision de stage mettant à profit les TIC.

2. Participation à la recherche

Lors du présent stage se déroulant entre le _____ et le _____
 _____ 200__ à l'école _____, le stagiaire _____
 _____ participera à une expérimentation de supervision en distanciel consistant à vivre une portion de la supervision de son stage au moyen d'une caméra installée dans son local de classe. Elle ou il recevra la visite de sa superviseure universitaire, madame Glorya Pellerin, lors de la première et de la dernière rencontre d'accompagnement en milieu de stage alors que les rencontres intermédiaires, au nombre de trois ou quatre, se vivront virtuellement. Un protocole à suivre au cours de chacune des visites virtuelles lui sera proposé. Des enregistrements vidéo de ses supervisions de stage auront lieu. De plus, elle ou il participera à une entrevue qui aura pour objet de recueillir son appréciation de l'approche de supervision en distanciel.

Organisation des rencontres

Outre les séminaires de stage prévus au calendrier de l'UQAT, voici l'organisation des rencontres relatives à la bonne marche de la supervision en distanciel :

Première visite : En présentiel

Intentions visées par le superviseur :

- Rencontrer les différents membres du comité de supervision et établir un climat de confiance;
- Visiter le local de classe afin d'avoir une vision réelle des lieux de supervision;
- Démystifier le rôle de la supervision en distanciel auprès des élèves concernés;
- Présenter le protocole de supervision en distanciel à la stagiaire et aux membres du comité concernés.

Dernière visite : En présentiel

Intentions visées par le superviseur :

- Consultation des membres du comité d'évaluation en vue du jugement final;
- Retour et évaluation du déroulement du stage et de la supervision en distanciel : analyse des problèmes et des solutions envisagées.

Rencontres intermédiaires (nombre déterminé selon le niveau de stage): supervision en distanciel

Intentions visées par le superviseur :

- Observer le stagiaire en action et recueillir de l'information sur sa pratique;
- Interagir avec le stagiaire en vue de l'aider à cheminer dans sa formation pratique;
- Interagir avec l'enseignant associé en vue d'offrir un accompagnement approprié aux besoins du stagiaire.

Protocole de supervision en distanciel

1. À un moment déterminé ultérieurement par les différents membres du comité d'évaluation concernés, le stagiaire rencontre virtuellement son superviseur universitaire à l'aide du programme de conversation IVisit ou tout autre programme permettant d'entretenir une conversation audio et vidéo par Internet. Elle prend soin de brancher préalablement son micro sans fil afin d'effectuer des tests de son.

Intentions visées par le superviseur :

- Obtenir l'autorisation¹⁰⁵ de pénétrer virtuellement dans la classe;
 - S'assurer du bon déroulement du stage jusqu'à maintenant;
 - Répondre aux questions de dernière minute;
 - Effectuer des tests de sons et d'images.
2. À la suite de la première conversation par Internet et après les vérifications sonores et vidéo, le stagiaire, muni de son micro sans fil, pilote son activité pendant que le superviseur universitaire, derrière son ordinateur, l'observe à travers une caméra contrôlée à distance et recueille de l'information en lien avec les différents objectifs du stage concerné.
 - * Advenant une défaillance technique, une stratégie déterminée à l'avance est appliquée : communication téléphonique avec la secrétaire de l'école

¹⁰⁵ Il est à noter que cette première rencontre a également pour mandat d'aviser la stagiaire et l'enseignante associée que le superviseur universitaire est sur le point d'intégrer la classe, intrusion qui ne se fait que suite à cette autorisation « webcaméra ».

ou communication à l'aide de la Web Cam entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé demeuré à proximité de l'ordinateur.

** Advenant une impossibilité technique d'effectuer la supervision en distanciel, une nouvelle rencontre est fixée par téléphone ou par conversation Internet.

*** Il importe qu'avant de débiter la supervision le stagiaire ait obtenu l'autorisation parentale de filmer les enfants dans la classe. (Voir modèle de lettre en annexe.)

Intentions visées par le superviseur :

- Accéder à une supervision de stage de qualité sans avoir à se déplacer physiquement;
- Recueillir des informations audio et vidéo de la pratique du stagiaire, et ce, en temps réel;
- Avec l'accord du stagiaire et de l'enseignant associé, permettre une supervision par deux superviseurs universitaires simultanément.
- Avec l'accord du stagiaire et de l'enseignant associé, permettre de filmer la pratique du stagiaire dans un but de formation.

3. À la fin de l'activité, lors d'un moment fixé par le superviseur universitaire, l'enseignant associé et le stagiaire, une nouvelle rencontre virtuelle est organisée par visioconférence.

Intentions visées par le superviseur

- Dans un premier temps, échanger entre membres du comité d'évaluation sur les forces et les défis du stagiaire dans un but d'accompagnement et d'évaluation;
- Dans un deuxième temps, offrir une rétroaction de sa prestation au stagiaire, discuter de ses forces et fixer de nouveaux défis.

3. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Les enregistrements effectués ne seront utilisés qu'à des fins professionnelles et aux fins de la recherche. Ils ne seront visionnés que pour recueillir les données de recherches ou pour travailler avec le stagiaire afin de parfaire sa pratique;

Les enregistrements seront conservés dans un classeur sous clé, dans le bureau de la chercheure, madame Glorya Pellerin, et ne seront accessibles que par les personnes autorisées par la présente entente soient la chercheure/superviseure et le stagiaire concerné;

Lorsque la recherche sera terminée ou dans une période de 7 ans minimum, le matériel enregistré sera détruit.

L'accès à la caméra est protégé par un mot de passe qui n'est remis qu'aux personnes directement concernées par la recherche soient la chercheure/superviseure, le technicien du service de l'audio-visuel et de l'enseignement à distance de l'UQAT et le technicien informatique de la commission scolaire concernée par la supervision. Toute personne ayant accès au matériel se sera aussi engagée à respecter la confidentialité.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courrez aucun risque particulier outre le fait de peut-être ressentir un certain inconfort à vous faire observer au moyen d'une caméra. Toutefois, vous contribuerez à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation pratique, notamment dans les milieux scolaires éloignés des universités. Vous contribuez également à mieux évaluer l'impact des technologies de l'information et de la communication dans le processus de supervision des stages en éducation.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous pourrez vous en retirer à tout moment, sans aucun préjudice et sans devoir vous justifier. Si vous vous retirez du projet, votre supervision sera assurée en présentiel, comme elle l'aurait été sans la réalisation de cette recherche. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure, madame Pellerin, et les données recueillies avant votre retrait seront détruites.

6. Indemnité

Il est à noter qu'aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

7. Diffusion des résultats

À la fin de la recherche, un article sera publié afin de rendre compte des résultats. Une copie de l'article sera remise à tous les participants afin de les informer des conclusions obtenues.

B- CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus. On m'a présenté et expliqué les différents objectifs poursuivis par la présente recherche. Je comprends les buts, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'accepte de participer à la recherche visant à décrire un modèle de supervision en distanciel appuyé par les TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur avis verbal, sans aucun préjudice.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Non

 Signature du participant

 Date

 Nom

 Prénom

Je déclare avoir expliqué les buts, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

 Signature du chercheur

 Date

 Nom

 Prénom

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Glorya Pellerin, au numéro de téléphone suivant : 819-762-0971 #2440.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro 514-343-2100 (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**ANNEXE 7 : Modèle de formulaire d'autorisation parentale pour filmer
en classe dans le cadre du projet de supervision de stage en distanciel**

Modèle de formulaire d'autorisation parentale pour filmer en classe dans le cadre du projet de supervision de stage en distanciel



Rouyn-Noranda, xx septembre 200x

Chers parents,

Dans le cadre de mon stage (III ou IV), je participe à un projet de recherche dirigé par Madame Glorya Pellerin, superviseure de stage de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et chercheure dans le cadre de ses études doctorales à l'Université de Montréal. Ce projet de recherche vise à décrire un modèle de supervision de stage appuyé par les technologies de l'information et des communications, et ce, par l'utilisation de caméras branchées sur Internet. Ma superviseure de stage, Mme Pellerin, viendra donc m'observer une première fois en classe, effectuera deux visites au moyen de la caméra et une dernière en présentiel. La direction de l'école, M. ou Mme _____, ainsi que mon enseignant(e) associé(e), M. ou Mme _____, supportent également ce projet de recherche qui contribuera à assurer une qualité de l'enseignement que je prodiguerai à votre enfant.

Soyez assurés qu'un mot de passe limite l'accès à la caméra et que seule madame Pellerin et le technicien de l'UQAT sont autorisés à l'utiliser. En aucun temps votre enfant ne fera l'objet de cette étude. Aucun nom n'apparaîtra sur les images qui seront utilisées exclusivement pour ma formation. Aucune reproduction d'images ne sera autorisée. Le matériel enregistré sera détruit après 7 ans.

Si, pour une toute raison, vous refusez que votre enfant soit filmé, aucun préjudice ne lui sera occasionné. Nous limiterons simplement l'accès de la caméra près de l'endroit où il travaille normalement.

Veuillez s'il-vous-plaît, remplir le formulaire d'autorisation ci-dessous.

Madame Pellerin et moi-même vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Signature du stagiaire

Autorisation parentale

À retourner à l'enseignant(e) de votre enfant **avant le (jour / mois)**.

Dans le cadre du projet de recherche sur la supervision de stage à distance par caméra dont le stagiaire de mon enfant fait partie,

J'accepte que mon enfant soit dans le champ visuel de la caméra lors des séances de supervision.

Je ne souhaite pas que mon enfant soit dans le champ visuel de la caméra lors des séances de supervision.

Nom de l'élève : _____

Signature du parent : _____

Date : _____
