Document generated on 10/12/2024 6:18 a.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Self-study en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif

Self-Study in the Context of Distance Internship Supervision: Presence Within an Online Community of Inquiry With a Reflexive Blog

Matthieu Petit and Jean Gabin Ntebutse

Volume 52, Number 3, Fall 2017

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1050910ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1050910ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Petit, M. & Ntebutse, J. G. (2017). *Self-study* en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52*(3), 699–718. https://doi.org/10.7202/1050910ar

Article abstract

This self-study offers a look at an experience of remotely supervising teachers in training with a digital device during an internship abroad.This « e-supervision » includes a blog written by the supervisor-researcher. The study focuses on manifestations of presence on this blog that attempts to model reflective practice within an online inquiry community of six trainees. The content of the blog posts was analyzed in collaboration with a critical friend, according to the methodological approach of the self-study. The results reveal that the reflective practice of the supervisor seems to stimulate trainees' reflexive practice and that several indicators of the teaching, cognitive, and social presences are manifested in the blog. Thus, the blog consolidates the accompanying posture of the supervisor in an e-learning context, while highlighting some actions that can guide this emerging practice.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

SELF-STUDY EN CONTEXTE DE SUPERVISION DE STAGE À DISTANCE : PRÉSENCE AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN LIGNE À L'AIDE D'UN BLOGUE RÉFLEXIF

MATTHIEU PETIT et JEAN GABIN NTEBUTSE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Ce *self-study* propose l'analyse d'une expérience de supervision à distance d'enseignants en formation à l'aide d'un dispositif numérique lors d'un stage à l'étranger. Au cœur du dispositif de cette « e-supervision », on retrouve la rédaction d'un blogue par le superviseur-chercheur. L'étude porte sur les manifestations de présence sur ce blogue qui tente de modéliser une pratique réflexive au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne réunissant six stagiaires. L'analyse du contenu des billets du blogue s'est faite en collaboration avec un ami critique, selon la démarche méthodologique du *self-study*. Les résultats révèlent que la pratique réflexive du superviseur semble stimuler celle des stagiaires et que plusieurs indicateurs des présences enseignante, cognitive et sociale se manifestent par le blogue. Ainsi, le blogue consolide la posture d'accompagnateur du superviseur de stage dans un contexte d'e-formation, tout en mettant en lumière certains gestes pouvant guider cette pratique en émergence.

SELF-STUDY IN THE CONTEXT OF DISTANCE INTERNSHIP SUPERVISION: PRESENCE WITHIN AN ONLINE COMMUNITY OF INQUIRY WITH A REFLEXIVE BLOG

ABSTRACT. This self-study offers a look at an experience of remotely supervising teachers in training with a digital device during an internship abroad. This « e-supervision » includes a blog written by the supervisor-researcher. The study focuses on manifestations of presence on this blog that attempts to model reflective practice within an online inquiry community of six trainees. The content of the blog posts was analyzed in collaboration with a critical friend, according to the methodological approach of the self-study. The results reveal that the reflective practice of the supervisor seems to stimulate trainees' reflexive practice and that several indicators of the teaching, cognitive, and social presences are manifested in the blog. Thus, the blog consolidates the accompanying posture of the supervisor in an e-learning context, while highlighting some actions that can guide this emerging practice.

Au Canada comme ailleurs dans le monde, les formations en enseignement comprennent habituellement des stages en milieu de pratique, supervisés par des représentants des institutions d'enseignement supérieur. Au Québec, chaque formation universitaire en enseignement compte un minimum de 700 heures de stage, et l'accompagnement de chaque stagiaire se fait habituellement par un superviseur (en complément d'un enseignant associé qui partage ses groupes d'élèves avec le stagiaire). Pour ces stages, plusieurs étudiants choisissent de retourner dans leur région d'origine (parfois éloignée de leur lieu d'études) ou de vivre des expériences à l'étranger. Dans ces cas, les stagiaires peuvent être supervisés à distance. Si les niveaux de compétences à atteindre pour les stagiaires demeurent les mêmes, l'accompagnement implique de nouveaux rôles pour les superviseurs (Hamel, 2012). Ceux-ci doivent entre autres utiliser des technologies numériques afin de favoriser le développement professionnel des stagiaires.

La question de la supervision à distance peut sembler simple sur papier, mais il en est tout autre dans la pratique. Il importe que les stagiaires aient le sentiment que leur superviseur « est là » pour les accompagner (Ekmekci, 2013). En effet, la supervision de stage traditionnelle implique habituellement que le superviseur se rende à quelques reprises dans les milieux de stage, entre autres pour y faire des observations en classe. Ces visites représentent également des occasions de discuter et d'établir une relation de confiance avec les enseignants associés, mais aussi avec les stagiaires. Ainsi, pour contrer l'isolement des stagiaires supervisés à distance, incontournable défi de la formation à distance (Poellhuber, Racette, Fortin et Ferland, 2013), les superviseurs doivent favoriser, voire stimuler le sentiment de présence au sein de leur cohorte de stage.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans un contexte de formation à distance ou hybride, la présence peut se décliner selon trois types de présence — présence enseignante (PE), présence cognitive (PC) et présence sociale (PS), selon le modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000) (voir Figure 1). Le sens de la communauté étant un élément essentiel à la satisfaction ainsi qu'à la persistance dans le cadre d'une formation en ligne, le modèle de la CAL s'impose depuis sa création (Lambert et Fisher, 2013).

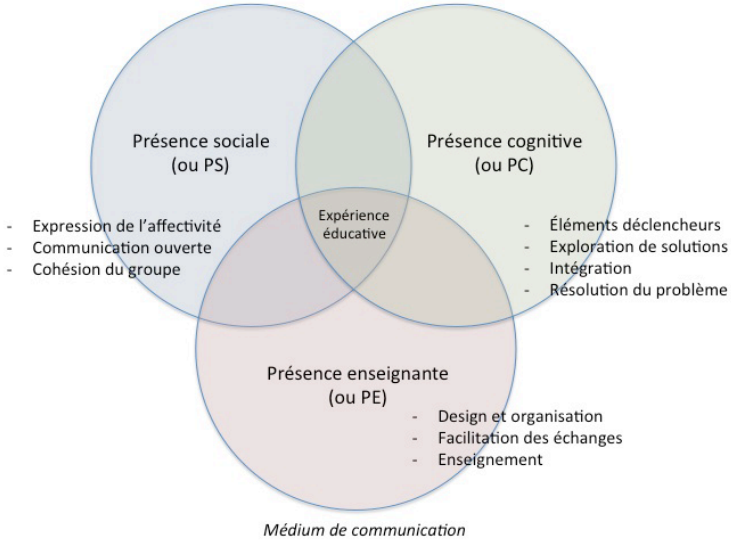

FIGURE 1. *Modèle théorique de la CAL (Garrison et coll., 2000, p. 88)*

Selon une posture socioconstructiviste favorable aux apprentissages en enseignement supérieur (Akyol et Garrison, 2011), les trois types de présence donnent lieu à une expérience éducative à la fois riche et significative (Kozan et Richardson, 2014). La PE est mesurée à travers trois indicateurs : le design et l'organisation de l'activité, la facilitation des échanges et l'enseignement. La PC en comprend quatre : l'évocation d'éléments déclencheurs, l'exploration de solutions, l'intégration et la résolution du problème posé. Quant à la PS, elle s'opérationnalise à travers l'expression de l'affectivité, la communication ouverte et la cohésion du groupe.

Ainsi, au lieu de vouloir « vaincre la distance », une nouvelle posture stipule qu'il est possible d'être présent à distance. Il faut alors aborder la distance comme un espace d'interactions mesurables par les PE, PC et PS (Garrison et coll., 2000), au service d'usages pédagogiques de dispositifs humains et numériques.

En ce qui concerne la formation pratique, la CAL regroupe le superviseur et ses stagiaires, et cette présence doit, entre autres, relever de l'accompagnement réflexif au sein de cette communauté. Selon Boutet (2002), il s'agit d'un élément au cœur du rôle des superviseurs de stage, car la pratique réflexive doit faire partie du développement professionnel des futurs enseignants. L'une des composantes de la compétence professionnelle « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 125) est de « réfléchir

sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEQ, p. 127). Or, la tenue régulière d'un blogue s'avère bénéfique à la réflexivité en contexte de formation (Harland et Wondra, 2011). Le blogue trouve sa pertinence au sein de la CAL en voulant favoriser chez les stagiaires une analyse réflexive de leur pratique.

Mais concrètement, comment favoriser la présence au sein d'une CAL réunissant un superviseur et des stagiaires en enseignement supervisés à distance ? Dans cet article, nous présentons les résultats d'un *self-study* élaboré autour d'une expérience de supervision de stage à distance (menée par l'un des chercheurs) misant sur un dispositif numérique — incluant une utilisation innovante du blogue réflexif — afin d'expliciter certains gestes liés à la présence. La supervision s'adresse à six enseignants en formation des programmes du Baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et du Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) effectuant leur stage à l'international (en Europe) ou dans une autre province canadienne que le Québec.

ÉTAT DU DISPOSITIF D'E-FORMATION ET PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIENCE

De nos jours, il existe de nouvelles possibilités d'accompagnement en ligne — vidéos synchrones ou asynchrones, logiciels d'annotation ou de montage vidéo, services de partage de fichiers lourds, visioconférence, forums électroniques, blogues, portfolio électronique, etc. — qui ont ouvert la porte à une approche multidimensionnelle pour la supervision de stage à distance (Pellerin, 2010). À cet égard, des programmes de formation à l'enseignement qui recourent à ces modalités se développent dans plusieurs facultés d'éducation d'institutions d'enseignement supérieur (Routier et Otis-Wilborn, 2013).

Par exemple, à l'Université de Sherbrooke, un programme de formation à l'enseignement offert uniquement en ligne — la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (MQES) — comporte deux stages supervisés à distance. Nos recherches ont permis d'établir le dispositif numérique utilisé par les superviseurs de cette e-formation de deuxième cycle destiné à des enseignants au secondaire ayant déjà une formation disciplinaire autre qu'en éducation (Petit, 2016). La perception de présence des stagiaires de la MQES a également été mesurée. À l'aide d'un questionnaire électronique découlant du modèle de la CAL (Garrison, Cleveland-Innes et Fung, 2010), il ressort de ces recherches que, généralement, les stagiaires sont d'accord que la supervision de stage à distance à la MQES permet la création d'un sentiment de présence. De plus, cette perception est favorable autant pour la PE que pour la PC et la PS (Petit, 2016). Ces résultats semblent indiquer que les pratiques de la MQES réunissent plusieurs conditions favorables à la création d'un sentiment de présence par la supervision à distance en enseignement.

Inspirée des pratiques de supervision de stage à distance de la MQES, notre expérimentation concerne un stage supervisé à distance dans le cadre de la troisième année d'une formation se donnant habituellement en présentiel. Pour cette étude, le dispositif numérique d'accompagnement repose entre autres sur l'utilisation par les six stagiaires d'un forum de discussion (sur une plateforme Moodle), l'envoi de vidéos de pratiques pédagogiques, la mise à jour d'un portfolio électronique, et la rédaction d'un blogue réflexif. Quelques rencontres en présentiel ont donné un caractère hybride à cette expérimentation d'e-formation. Le Tableau 1 résume les principaux éléments du dispositif d'accompagnement hybride mis en place avant, pendant et après le stage.

TABLEAU 1. *Dispositif d'accompagnement hybride pour la supervision de stage à l'étranger*

Les trois phases du stage	Les principaux éléments du dispositif
Avant le stage	Deux séminaires nommés cellules d'accompagnement réflexif pour le développement des compétences (CARDEC) réunissant en présentiel le superviseur et les stagiaires • 1ère CARDEC : environ deux mois avant le départ pour le stage • 2e CARDEC : environ deux semaines avant le départ pour le stage Démarrage du forum de discussion réunissant le superviseur et les stagiaires • Les échanges sont initiés par le superviseur en début de stage Mise à jour par les stagiaires de leur portfolio électronique (initiée lors de leur première année de formation)
Pendant le stage	Une CARDEC réunissant à distance le superviseur et les stagiaires lors des premières journées de stage (consacrées à l'observation et à la préparation) Enregistrement et envoi d'une première vidéo de pratiques pédagogiques — au cours du premier tiers du stage — par le stagiaire • La vidéo doit comporter une introduction, la période d'enseignement (au complet) et une conclusion • L'envoi doit également comporter la planification détaillée de la leçon Dans les 48 heures suivant la réception de la vidéo et de la planification, le superviseur organise une visioconférence post-leçon avec l'étudiant (incluant, si possible, l'enseignant associé) • Envoi de commentaires écrits au stagiaire par le superviseur après la visioconférence post-leçon Enregistrement et envoi d'une deuxième vidéo de pratiques pédagogiques — au cours du deuxième tiers du stage — par le stagiaire • Selon les mêmes paramètres que la première vidéo (dont l'envoi de commentaires) Échanges sur le forum de discussion • Initiés par le superviseur et les stagiaires Échanges par courriel, téléphone ou visioconférence (au besoin) Rédaction d'un blogue réflexif par les stagiaires et le superviseur • Chaque stagiaire y commente son expérience de stage • Le superviseur y commente son expérience de supervision
Après le stage	Deux CARDEC réunissant en présentiel le superviseur et les stagiaires • 4e CARDEC : environ un mois après le retour du stage • 5e CARDEC : un peu moins de deux mois après le retour du stage Poursuite par les stagiaires de leur portfolio électronique Poursuite du blogue réflexif par le superviseur

L'utilisation de la vidéo est au cœur de ce dispositif de supervision de stage à distance. Les consignes données aux stagiaires pour l'enregistrement des vidéos concernent entre autres des enjeux technologiques (qualité du son, lourdeur des fichiers en prévision de l'envoi, etc.) et éthiques (vérification des normes éthiques en vigueur dans leur école, obtention de l'autorisation des parents d'élèves au besoin, etc.). Pour l'introduction de chaque vidéo (d'une durée suggérée de cinq minutes), il est conseillé aux stagiaires de s'adresser directement à la caméra et de présenter son groupe (niveau, discipline, etc.) ainsi que le contexte du cours (date, période, état d'esprit, etc.). Pour la conclusion (d'environ 15 minutes), le scénario idéal est que le stagiaire filme l'entretien post-leçon avec son enseignant associé, mais il peut à nouveau s'adresser directement à la caméra afin de commenter sa performance. De plus, en prévision de la visioconférence post-leçon avec le superviseur, le stagiaire doit visionner et commenter sa vidéo de pratiques pédagogiques.

Au BES et au BEALS, l'évaluation des stagiaires relève des orientations et des compétences professionnelles du programme de formation à l'enseignement (MEQ, 2001). Lorsque la supervision se fait à distance, l'évaluation ne peut plus reposer sur les observations faites en classe par la personne superviseure ; elle relève de différentes modalités d'évaluation formative et sommative. En début de stage, l'évaluation est formative grâce à quelques occasions de feedback, mais elle devient sommative avec les vidéos, les échanges sur les forums de discussion (ou les autres technologies de l'information et de la communication (TIC)) et par la remise de travaux réflexifs réunis sur le portfolio électronique des stagiaires afin qu'ils témoignent de leur développement professionnel.

Par l'utilisation du portfolio électronique, les occasions de feedback et l'objectif de professionnalisation, notre dispositif (voir Tableau 1) s'apparente au modèle de la supervision à distance en enseignement de Routier et Otis-Wilborn (2013) qui permet de guider la recherche quant à la supervision de stage à distance en enseignement (voir Figure 2). Ce modèle mise sur les TIC afin d'accompagner et d'évaluer la pratique réflexive des stagiaires.

Dans leur quotidien de stagiaires, les étudiants témoignent habituellement d'une faible réflexivité (Dufresne, 2014). À l'instar de Perrenoud (2001), nous considérons la pratique réflexive comme étant la clé de la professionnalisation. Selon Schön (1983), le praticien réflexif sait dialoguer avec sa pratique, l'investigue, la questionne, la confronte à la réalité. Il évalue ses faits et gestes en réutilisant cette évaluation dans l'action contextualisée. De par son rôle, la personne superviseure doit intervenir, et ce, même au cours du stage, afin que cette évaluation par le stagiaire se fasse à partir de données données issues de la recherche, de manière à réinvestir les savoirs acquis lors des différents cours de sa formation universitaire. En tant que formateur et « représentant de l'université », le superviseur cherche donc à contribuer (par sa présence) à la pratique réflexive des stagiaires, et ce même à distance.

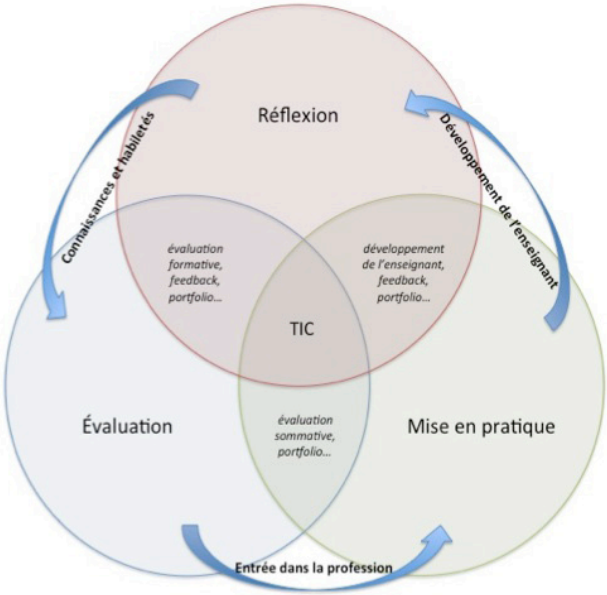

FIGURE 2. *Modèle de supervision de stage à distance en enseignement (Routier et Otis-Wilborn, 2013, p. 993).*

Parmi les outils favorisant la réflexivité, Harland et Wondra (2011) mentionnaient que le blogue se révèle pertinent pour les stagiaires (1) par la création d'une habitude de réfléchir sur leur pratique, (2) par la possibilité de lire et de commenter les réflexions de leurs pairs, (3) parce que les formateurs peuvent offrir rapidement du feedback, (4) parce qu'ils peuvent consulter leurs réflexions après les avoir soumises et (5) parce que le blogue leur appartient, et que la réflexion peut se poursuivre après le stage. Ainsi, le blogue constituerait un bon complément réflexif au portfolio électronique (Chang, Tseng, Liang et Chen, 2013).

Considérant ces éléments et en tant que superviseur, le professeur Petit (identifié comme le superviseur-chercheur dans l'article) a tenu un blogue afin d'être « présent » et d'accompagner la pratique réflexive à distance des stagiaires. Inscrivant cette démarche dans la méthodologie d'un *self-study*, le superviseur-chercheur a travaillé avec le professeur Ntebutse qui agit à titre de co-chercheur (ou d'ami critique) ; la collaboration est un élément essentiel du *self-study* (Bullough et Pinnegar, 2001). Lors d'un *self-study*, le rôle d'ami critique relève d'une co-validation qui s'opère tout au long de la recherche (lors de la mise en œuvre du dispositif, de l'analyse des résultats, et de la discussion qui en découle).

Sur son blogue — auquel tous les stagiaires de la CAL ont accès —, le superviseur-chercheur commentait de manière réflexive sa supervision tout en donnant accès à ses pratiques d'accompagnement. Notons qu'à notre connaissance, la recherche documente assez peu les pratiques de supervision, surtout en ce qui concerne l'accompagnement réflexif (Pearson et Brew, 2002). Le caractère innovant de cette expérimentation relève donc de cet accès aux gestes d'« e-supervision » de jeunes adultes selon une approche réflexive (Zeichner et Liston, 1987) afin de contrer l'isolement en stage. Pour les stages, l'approche réflexive se caractérise par (1) un savoir émergent, négocié, centré autour de la recherche et de la réflexion, (2) une relation d'autorité collaborative et orientée vers la recherche, (3) des stagiaires réflexifs, et (4) un superviseur réflexif (Zeichner et Liston, 1987).

Par notre *self-study*, nous avons donc voulu répondre à la question suivante : À partir de la modélisation d'une pratique réflexive au sein d'une CAL selon un dispositif d'accompagnement dans un contexte de supervision de stage à distance, quelles sont des manifestations possibles de PE, PC et PS sur un blogue tenu par un superviseur et consulté par ses stagiaires ?

ASSISES MÉTHODOLOGIQUES

Le *self-study* permet une compréhension et une amélioration de sa pratique. Selon Samaras (2011), ce type de recherche comporte cinq éléments-clés : (1) une expérimentation issue de sa pratique, (2) avec une collaboration « critique », (3) au profit de l'apprentissage, (4) selon un processus transparent et systématique, et (5) menant à la création et à la présentation de savoir. L'intérêt grandissant pour le *self-study* en éducation — dont pour la formation pratique en enseignement (Thomas, 2017) — témoigne de l'intérêt des formateurs à questionner leur pratique afin de comprendre davantage leur posture pédagogique, voire leur identité professionnelle, tout en développant de nouvelles connaissances dans leur domaine (Auld, Ridgway et Williams, 2013). D'ailleurs, largement utilisé en recherche anglo-saxonne, nous sommes d'avis que le terme *self-study* perd malheureusement de son sens lorsqu'on tente de le traduire en français.

Selon la démarche du *self-study*, notre expérimentation a comporté différentes étapes comme en témoigne le dispositif du Tableau 1. Après deux séminaires en présentiel réunissant le superviseur et six stagiaires, une formation pratique de six semaines (dans des lieux différents, au Canada, en France et en Suisse) a eu lieu à distance grâce à un dispositif numérique incluant pour l'occasion le blogue du superviseur-chercheur. Sorte de journal de bord du déroulement de l'accompagnement en ligne, ce blogue est composé de billets parfois narratifs, parfois réflexifs.

Notre *self-study* porte principalement sur le blogue rédigé par le superviseur-chercheur, du 12 novembre 2013 au 14 janvier 2014, sur la plateforme Blogger. Ce blogue compte 23 billets (et 25 commentaires provenant des stagiaires ou

du superviseur-chercheur). Le premier billet correspond au début du stage (se déroulant à la fin de la session d'automne), et le dernier billet s'est fait une fois le stage complété, à la reprise des cours de la session suivante. Uniquement accessible par le co-chercheur et les six stagiaires, les pages du blogue ont été consultées à 263 reprises. En tant qu'ami critique, le co-chercheur a consulté le blogue durant le stage, mais le travail d'analyse du contenu des 23 billets du blogue (et non pas des 25 commentaires) s'est fait une fois le stage complété.

Pour guider l'analyse de contenu (Bardin, 2013), un codage s'est fait à partir des indicateurs des trois types de présence du modèle de la CAL de Garrison et coll. (2000). Initialement effectuée par le superviseur-chercheur et validée par l'ami critique, l'analyse de contenu s'est poursuivie lors des échanges avec l'ami critique. Ces rencontres entre chercheurs ont permis d'expliciter des décisions et des gestes qui ont marqué cette expérience de supervision de stage à distance. Notons que certaines des discussions ont fait l'objet d'un enregistrement audio qui ont également fait l'objet d'une analyse de contenu. Permettant de réunir les éléments-clés de Samaras (2011), ce dialogue entre deux chercheurs rejoint la méthodologie du *self-study* (East, Fitzgerald et Heston, 2009). Par l'analyse des discussions (impliquant également l'ami critique), des éléments clés de l'expérience ont ainsi pu être identifiés, explicités et critiqués afin de faire évoluer la première interprétation du superviseur-chercheur et d'en arriver à une meilleure compréhension de cette expérience de supervision de stage à distance.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des billets du blogue s'étant faite grâce au modèle de la CAL de Garrison et coll. (2000), nous présentons les résultats à partir des indicateurs de PE (design et organisation de l'activité, facilitation des échanges et enseignement), de PC (évocation d'éléments déclencheurs, exploration de solutions, intégration et résolution du problème) et de PS (expression de l'affectivité, communication ouverte et cohésion du groupe).

Présence enseignante

Le blogue comme lieu de modélisation de la posture du superviseur. Dès le premier billet, l'objectif du blogue est communiqué aux stagiaires : comme superviseur, le chercheur cherche à mieux comprendre sa pratique, voire sa théorie d'action (théorie professée versus théorie pratiquée) selon l'approche d'Argyris et Schön (2002), et par le fait même, il désire donner un exemple de pratique réflexive. À cet égard, le blogue se fonde sur un cadre théorique, explicité dans différents billets. Par ce cadre, les stagiaires ont accès à la posture du superviseur. Ces deux extraits du blogue en témoignent :

> Ainsi, la tenue de ce blogue relève du développement d'une « pratique réflexive » (Schön, 1987) en tant que superviseur de stage — il s'agit là d'un autre élément essentiel du *self-study* (Auld, Ridgway et Williams, 2013) — parce que les formateurs en enseignement doivent trouver des moyens pour « *delving into, and working with, the problematic nature of practice in order to highlight that teaching is much more than well-rehearsed scripts and routines* » (Loughran, 2007). (Petit, 2013a)

> Généralement, la supervision pédagogique désigne l'encadrement et l'accompagnement de stagiaires en formation en enseignement. Comme superviseur, on repose notre pratique sur nos expériences, notre savoir, nos valeurs… Les influences peuvent être nombreuses. La supervision peut donc s'exercer de multiples façons. En ce sens, on peut difficilement exiger que tous les superviseurs soient semblables, comme il est impensable d'exiger aux enseignants de donner leurs cours de la même façon ! Kortagen (2001) affirmait qu'une bonne supervision combine la confrontation et la sécurité. J'adhère à ça. Ça relève de la supervision de soutien (Zahorik, 1988). Il faut proposer un cadre, rappeler certains principes, théories, mais il faut faire preuve d'ouverture, proposer des conditions favorables à la réflexion…. Andrew (2007) mentionnait que les positions du superviseur ont une forte influence sur l'expérience des stagiaires. Ainsi, pour avoir des enseignants réflexifs, il faut des superviseurs réflexifs. Par ailleurs, au Québec, le programme de formation initiale à l'enseignement a comme objectif de former des praticiens réflexifs (MEQ, 2001). Le blogue est un bon outil pour guider une démarche réflexive. Pour Davis (2006), la réflexion relève d'une analyse des connections et des relations entre ce qui est su et ce qui est expérimenté. Les fameux liens théorie-pratique ! (Petit, 2013c)

L'organisation de l'activité est facilitée par la communication du « pourquoi » et des fondements du blogue, mais ces quelques billets relèvent également de l'indicateur « enseignement » de la PE grâce à leur apport théorique.

Le blogue comme lieu de partage d'expériences sur le dispositif numérique. Sur le blogue, le dispositif numérique est souvent évoqué, questionné, que ce soit pour l'utilisation du courriel pour faciliter les échanges, l'enregistrement vocal des commentaires liés à l'évaluation, et la différence entre l'utilisation de l'écrit ou de la vidéo pour les blogues des stagiaires comme cet extrait l'illustre bien.

> Je suis très impressionné par la richesse de ces retours. Je me questionne quant aux différences entre ceux sur vidéo (comme [stagiaire1] et [stagiaire2]) et ceux à l'écrit (comme [stagiaire3], [stagiaire4] et [stagiaire5])… Quel médium favorise le plus la réflexion ? Dans les deux cas, ils font état du « choc des cultures » avec beaucoup de délicatesse et d'ouverture. (Petit, 2013b)

En partageant ce type d'expériences sur son blogue, le superviseur-chercheur peut valider (ou invalider) certains aspects du design pédagogique de cette supervision de stage à distance, tout en demeurant réflexif.

Le blogue comme lieu de communication des consignes. Le blogue a aussi été le véhicule pour partager certaines consignes à l'égard de l'envoi d'une première vidéo de pratique pédagogique. L'envoi de la deuxième vidéo a d'ailleurs été précisé à la suite de différents commentaires de stagiaires.

> Une fois les fichiers vidéos compressés sur votre ordinateur, vous me les envoyez, avec la planification détaillée de la période filmée. Idéalement, vous utilisez la procédure d'envoi de fichiers lourds de l'université (sur le Moodle), mais si ça ne marche pas, optez pour Dropbox ou WeTransfer, ou autre service d'envoi de fichiers lourds. Si vous avez de la difficulté, faites-moi signe. (Petit, 2013d)

L'organisation de l'activité de stage à distance (relevant du premier indicateur de PE) se poursuit donc par la rédaction et la diffusion du blogue.

Le blogue comme lieu d'autorégulation collective. En manifestant de l'intérêt à lire les blogues des stagiaires, le superviseur cherche à amener les stagiaires à se lire entre eux (ce qui a d'ailleurs été le cas, avec plusieurs commentaires de stagiaires sur les blogues de leurs pairs). Sur son blogue, le superviseur se questionne également quant à ses interventions sur le forum électronique (qui se trouve sur la plateforme Moodle) en y expliquant le rôle qu'il souhaite y jouer, en encourageant les stagiaires à continuer d'interagir.

> Le forum est également démarré et les échanges y sont très intéressants. Par ma question sur la compétence 3, je voulais rappeler l'enracinement socio-constructiviste de notre référentiel de compétences. Quand on ramène ça à l'élève, je crois qu'il est possible de développer la compétence sur la planification même si le programme de formation du milieu de stage (en Europe ou ailleurs au Canada) n'a pas les mêmes fondements théoriques. J'ai fait quelques interventions suite aux premiers commentaires sur le forum, et je vais sûrement continuer de le faire pour partir le bal à chaque semaine, mais l'idéal serait que les stagiaires fassent évoluer l'échange d'eux-mêmes. En fait, mon souhait serait d'intervenir seulement si le débat prend une mauvaise direction (un peu comme l'enseignant qui doit laisser l'élève être le principal acteur de ses apprentissages…). Mais peut-être que je devrais proposer des cadres théoriques à l'occasion. Allons-y avec un juste milieu ? (Petit, 2013b)

Plusieurs billets ont également permis au superviseur de faire des rappels quant à des éléments du design et de l'organisation du stage (l'un des indicateurs de la PE), dont tout ce qui concerne l'évaluation.

Présence cognitive

Le blogue comme lieu de résolution de problèmes d'une CAL. Par le blogue, le superviseur soumet aux groupes des problématiques vécues par des membres de la communauté. Par exemple, un billet porte sur la problématique d'accompagner un stagiaire dont les premières planifications sont insatisfaisantes :

> Déjà, je pouvais noter une progression chez la planification de ce stagiaire (j'avais consulté les deux premières de son stage), mais j'avais encore plusieurs interrogations à lui soumettre, plusieurs commentaires à lui faire. C'était un bon cours, mais le stagiaire ne s'était pas donné beaucoup de mal : introduction minimale (sans élément déclencheur), bref exposé d'un élément théorique (duquel on dégage difficilement une conception de l'apprentissage ou un réinvestissement de méthodes issues de la didactique), exercices, retour en grand groupe, lecture d'un texte par différents élèves, et… il manquait la

> conclusion. Un bon cours (bien adapté au fait que la période d'enseignement était de 45 minutes), mais qui permet difficilement au superviseur que je suis d'évaluer des compétences professionnelles ! (Petit, 2013f)

Dans ce billet, le superviseur ne passe pas par toutes les étapes de résolution du problème qui s'est présenté à lui. Il ne s'agit que du premier indicateur de PC, soit l'élément déclencheur qui peut dans ce cas-ci mener à un questionnement. Par exemple (selon l'extrait choisi) : comment réagir à une faible planification de l'enseignement en contexte de supervision de stage à distance ?

Le blogue comme lieu de modélisation de la résolution de problème par le superviseur. Parfois, le billet de blogue du superviseur-chercheur passe par les différentes étapes de la résolution de problème, jusqu'à la description de la solution mise en pratique. Par exemple, dans un billet, le superviseur-chercheur précise le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) — dont les quatre étapes collent aux quatre catégories de la PC — qu'il a bonifié d'une série de questionnements (Daele, 2009) au service de la résolution de problème :

> Cette investigation de ma pratique est effectuée selon une épistémologie de l'agir professionnel de Schön (1983), mais c'est le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui apporte la structure nécessaire. En voici les 4 grandes étapes :
>
> 1. PRATIQUER : Expérience concrète dans la pratique
> 2. ANALYSER : Investigation par observation réfléchie, questionnement
> 3. GÉNÉRALISER : Conceptualisation de l'action par théories et/ou concepts sur l'enseignement-apprentissage
> 4. TRANSFÉRER : Déduction d'implications, validation de l'action dans l'expérimentation active
>
> [...] J'aime bien le questionnement de Daele (2009) pour chacune des étapes et des transitions :
>
> Qu'est-ce que j'ai fait ?
>
> Quel était le contexte de mon intervention ? Quel était l'objectif de cette intervention ?
>
> Qu'est-ce qui s'est passé ? Comment les étudiants ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien (ou moins bien) fonctionné ?
>
> Pourquoi est-ce que cela a bien (ou moins bien) fonctionné ?
>
> Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation ? Quels principes / leçons est-ce que je peux dégager ?
>
> Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ou différemment ?
>
> Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire ? Quelles approches / méthodes sont possibles ?
>
> Comment va se dérouler ma prochaine intervention ? Comment vais-je m'y prendre ? (Petit, 2013e)

À quelques reprises, le superviseur-chercheur met en pratique ce cycle en fournissant des réponses aux questionnements pour réfléchir à sa pratique de supervision par le biais du blogue. Par exemple, un billet porte sur l'évaluation d'une vidéo sans image. Voici l'intégralité de ce billet qui illustre bien cette démarche réflexive :

> 1. *Qu'est-ce que j'ai fait ?* J'ai évalué une vidéo sans images. Hé oui. Une stagiaire, après plusieurs essais, a réussi à m'envoyer sa vidéo en 2 parties, mais il n'y avait que du son. Au lieu de la faire recommencer, j'ai tenté de faire l'évaluation de sa performance, avec la planification sous les yeux. Mon objectif était d'être suffisamment attentif pour saisir le déroulement du cours et lui offrir une rétroaction pertinente.
>
> 2. *Qu'est-ce qui s'est passé ? Comment les étudiants ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien (ou moins bien) fonctionné ?* À mon grand étonnement, ça s'est bien passé. Je ne voyais que la toute première image de la vidéo (qui me donnait une idée de la classe, de l'environnement, ce qui n'est pas négligeable), et pourtant, je saisissais beaucoup de choses : je pouvais savoir si elle avait l'attention du groupe par le niveau de bruit (qui fut respectable en tout temps), je pouvais imaginer qu'elle circulait en classe quand je l'entendais faire une intervention individuelle près de la caméra… Pour la supervision à distance, je me croyais dépendant de l'image, mais finalement, je ne le suis pas tant que ça. Une des raisons pourquoi j'ai pu suivre le cours, c'est la qualité de la planification détaillée. Puisqu'elle était bien justifiée, j'étais un peu plus « dans la tête de la stagiaire ». Mais je ne dis pas que l'image de la vidéo n'est pas importante. Évidemment, je n'ai pas pu voir son non-verbal, ni celui des élèves, je n'ai pas pu voir si elle utilisait des illustrations au tableau, ou s'il y avait un plan de leçon au tableau. Avec l'étudiante, il aurait été intéressant que je ne lui dise rien quant au problème technique, pour connaître son point de vue sur mes rétroactions, mais j'ai été franc. Sa première réaction fut la surprise et un certain découragement (pourquoi sa vidéo ne fonctionnait pas ?), mais les commentaires ont semblé la satisfaire : « Premièrement, merci pour tous ces beaux commentaires. J'oserais dire que tu as de l'œil et que tu as un excellent sens de l'observation (même si tu n'as rien vu de ma vidéo ahah). Rien ne t'échappe. »
>
> 3. *Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation ? Quels principes / leçons est-ce que je peux dégager ?* Cette situation m'a fait penser à une étude qui stipulait que le superviseur peut prévoir la réussite ou non d'un stagiaire avant même de l'observer en classe, un peu comme si tout reposait sur sa perception de l'étudiant hors des murs de l'école et/ou de l'environnement. Je doute de ces conclusions (en fait, elles me font un peu peur). Dans ce cas-ci, j'avais une opinion favorable de la stagiaire, mais je crois que la rétroaction aurait pu aller dans toutes les directions. Par contre, l'importance d'une bonne planification, d'une bonne routine de classe, est appuyée par plusieurs écrits, et c'est ce qui se trouve au cœur de cette situation. J'écrivais un peu à la blague que je me sentais « dans la tête de l'étudiante », et c'est ce que devrait permettre une bonne planification détaillée. Est-ce que la planification détaillée joue un rôle plus important en supervision à distance ? Je crois que oui.

> 4. *Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire ? Quelles approches / méthodes sont possibles ?* Plus que jamais, je devrais insister sur la nécessité de proposer de bonnes planifications détaillées lors de mes prochaines supervisions à distance. Ma présence, par mes interventions, devient alors plus significative. Et celle-ci pourra même se manifester suite à un visionnement sans images ! (Petit, 2013g)

Tous les indicateurs de la PC (élément déclencheur, exploration de solutions, intégration et résolution du problème) se retrouvent dans ce billet.

Présence sociale

Le blogue comme espace de franchise. La communication sur le blogue se veut franche, entre autres, lorsque le superviseur explique (et questionne) sa façon de commenter les planifications des stagiaires.

> J'espère que le stagiaire pourra en tirer une réflexion de qualité, qu'il ne perçoit pas mes commentaires comme étant trop rigides. Comme le mentionnaient Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani (1991), le point de départ de la supervision est le supervisé et l'expérience qu'il vit. Mais pour cela [dans le contexte de la supervision de stage à distance], le stagiaire doit utiliser les TIC à sa disposition pour en témoigner. (Petit, 2013f)

La communication ouverte, un des indicateurs de PS, bénéficie de cette franchise de la part du superviseur-chercheur.

Le blogue comme espace de soutien mutuel. Lors d'un retour sur une visioconférence, le superviseur-chercheur indique vouloir « prendre le pouls » des stagiaires, en plus de les rassurer: « Je me demande si le fait de "me voir" en visioconférence facilitera cette "opération motivation"… » (Petit, 2013b). Le blogue lui permet également de valider l'agir des stagiaires. Le superviseur se dit lui aussi rassuré lorsqu'il a commenté sur le blogue le déroulement d'une visioconférence. Les mentions de « rassurer » et d'« être rassuré » reviennent à plusieurs reprises, tout particulièrement à la suite d'une situation particulière vécue par l'une des stagiaires. Voici le billet qui illustre ce conflit qui a été résolu, entre autres, par la PS du superviseur-chercheur :

> Dans un premier courriel, elle me demande des infos pour un contact dans la ville où elle se trouve, ou pour quelqu'un qui pourrait l'aider quant à son hébergement. Je réponds rapidement, lui témoigne de mon inquiétude. Elle réplique avec la même rapidité : il y a eu « dispute » avec la personne qui l'héberge et craint de se retrouver à la rue. Je tente de contacter mon contact (j'ai laissé un message téléphonique, mais je n'ai pas eu de retour d'appel), je rédige un courriel à l'enseignant associé (je me rends compte que je n'ai pas son #), je fais quelques recherches sur Internet pour un logement abordable, vérifie le prix des chambres d'hôtel…
>
> Finalement, tout est rentré dans l'ordre ! Les « colocataires » ont fait la paix. Et l'EA m'a répondu assez rapidement, il fut mis au courant (par moi ou la stagiaire ?) et pouvait l'aider si une autre chicane survenait… J'étais rassuré. Ouf.

> La morale ? Un superviseur peut se sentir bien inutile dans ce genre de situation. Mais justement, une situation comme celle-ci risque moins d'arriver au Québec, lors d'un stage plus traditionnel. Autre constat : la supervision à distance implique que la personne stagiaire doit avoir une certaine confiance envers son superviseur. Si la stagiaire ne m'avait pas fait signe et que ça s'était mal terminé pour le logement, aurait-elle eu l'« aide outre-mer » nécessaire ? (Petit, 2013h)

Tout comme pour la PC, nous constatons que les différents indicateurs de la PS (expression de l'affectivité, communication ouverte et cohésion du groupe) contribuent au bon dénouement de la situation conflictuelle, qui peut s'apparenter à une démarche de résolution de problème. Ainsi, il s'avère parfois difficile de dissocier PE, PC et PS dans les différents billets de blogue étant donné que les trois types de présence sont inextricablement liés.

DISCUSSION

Ce *self-study* confirme certains aspects mis en évidence par d'autres recherches réalisées dans plusieurs contextes à propos du rôle que peut jouer le blogue. En ce qui a trait au contexte de supervision de stage à distance, des études recensées témoignent de dispositifs misant sur le blogue (Carlisle, Carlisle, Hill, Kirk-Jenkins et Polychronopoulos, 2013 ; Mohd Nawi, Jamsari, Sulaiman et Hamzah, 2013). Plus spécifiquement, Conn, Roberts et Powell (2009) soulignaient la pertinence du blogue comme technologie asynchrone dans un modèle hybride de supervision de stage.

Tout comme ce *self-study*, l'étude de Borup, West et Graham (2012) proposait un dispositif combinant la tenue d'un blogue par les stagiaires ainsi que par le superviseur. Habituellement, le superviseur accompagne les stagiaires afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs sans nécessairement s'engager lui-même dans cette démarche. Or, en accord avec l'approche réflexive (Zeichner et Liston, 1987) et tel qu'il est mentionné sur le blogue du superviseur-chercheur, il est important que le superviseur soit réflexif afin que ses stagiaires le soient à leur tour (Andrew, 2007).

D'ailleurs, le caractère innovant de ce *self-study* relève entre autres de l'analyse d'une telle implication réflexive par la personne superviseure grâce au regard de l'ami critique. Ainsi, avec l'aide de ce dernier, le blogue du superviseur-chercheur a permis la prise d'un certain recul, une mise à distance face aux situations de supervision de stage à distance, ce qui a contribué à nourrir la réflexion du superviseur-chercheur et à enrichir son accompagnement. Au fil des échanges entre le superviseur-chercheur et l'ami critique (entre autres par l'explicitation de certaines réflexions), certains gestes de supervision de stage à distance ont pu être identifiés, mais c'est surtout la posture comme personne superviseure qui se précise à la lecture du blogue. Cette posture n'est pas celle

de l'« expert absolu », mais celle d'une personne qui accompagne de manière réflexive (ce qui implique parfois de se révéler démuni, voire vulnérable face aux situations vécues).

Quant aux gestes, on retrouve sur le blogue une mise en pratique de ce qui est demandé aux stagiaires, la pratique réflexive du superviseur-chercheur cherchant à stimuler la leur. La réflexivité est donc à différents niveaux : le développement de la réflexivité chez les stagiaires au service de leur pratique en enseignement, le développement de la réflexivité du superviseur-chercheur au service de sa pratique de supervision et l'apport réflexif de l'ami critique au service de la pratique réflexive du superviseur-chercheur. Ce troisième niveau repose sur la méthodologie du *self-study* qui se révèle une plus-value d'ordre réflexif. Par son regard externe, l'ami critique joue son rôle en amenant le superviseur-chercheur à expliciter ses décisions, ses gestes, ce qui permet d'assurer une certaine rigueur au niveau de la démarche.

En ce qui concerne la présence en supervision de stage à distance, le blogue s'avère un outil intéressant pour l'opérationnaliser. Cette expérience est comparable à celle de Caudle (2013) qui utilisait également le blogue afin d'examiner la façon dont le superviseur universitaire influence les présences (enseignante, cognitive et sociale) au sein d'une communauté. Au-delà de cette manière de donner l'exemple d'une pratique réflexive (et de limiter l'écart entre la théorie professée et la théorie pratiquée [Argyris et Schön, 2002]), la PE se manifeste également sur le blogue par des précisions quant aux consignes et à l'utilisation du dispositif numérique en stage jusqu'à une certaine autorégulation collective.

Pour la PC, le superviseur-chercheur mise sur la CAL en proposant sur le blogue des problématiques vécues en stage, autant par les stagiaires que par lui. Le blogue devient alors un lieu de modélisation pour la résolution de problèmes. Dans le même esprit, Vazquez et Sevillano (2013) suggéraient l'utilisation d'un blogue pour conseiller les superviseurs et les acteurs du milieu quant à leurs problématiques dans un contexte de supervision de stage à distance, ce qui relève également de la PC.

Quant aux billets du blogue témoignant de franchise et d'empathie, ils ont contribué à la PS au sein de la CAL réunissant le superviseur et les six stagiaires. Même s'il s'agit du blogue du superviseur, les résultats témoignent d'un soutien mutuel. Cela va dans le même sens que l'étude de Heafner, Petty et Hartshorne (2012) selon laquelle le blogue peut offrir des solutions pour soutenir les interactions sociales lors du processus de supervision à distance, en vue d'établir une relation entre le superviseur et le stagiaire. Ainsi, le blogue peut témoigner de la PS au sein de la CAL. D'ailleurs, Lambert et Fisher (2013) utilisaient le blogue pour établir la description de ce qui alimente le sens de la communauté au sein d'un groupe.

CONCLUSION

Appuyée par un dispositif numérique de formation (incluant possiblement le blogue), la supervision de stage à distance (hybride ou complètement en ligne) semble s'avérer une modalité d'accompagnement pertinente qui peut constituer une alternative prometteuse à la supervision traditionnelle en présentiel selon une approche réflexive.

Quelques limites de ce *self-study* méritent d'être soulevées. Les résultats de cette recherche sont à rattacher au contexte de cette expérience de supervision, avec ses réalités propres. En effet, il s'agit d'une recherche qui porte sur l'expérience d'un seul superviseur avec un petit nombre de stagiaires. De plus, la décision d'effectuer un *self-study* précédant la supervision à distance des six stagiaires impliqués, la rédaction de certains billets de nature réflexive s'est faite avec l'intention d'être « présent » et d'accompagner leur pratique réflexive à distance. Ainsi, le superviseur-chercheur agit en accord avec le cadre théorique utilisé pour l'analyse. Il s'agit d'une limite inhérente au *self-study*, mais il n'en demeure pas moins qu'il serait hasardeux d'envisager la transférabilité à d'autres expériences de supervision à distance.

En termes de perspectives futures, il serait intéressant de faire une recherche similaire, mais avec la participation de plusieurs superviseurs qui encadrent chacun un groupe de stagiaires sur quelques années. Les résultats permettraient de porter un regard non seulement analytique sur ce qui particularise chaque expérience de supervision, mais également un regard transversal aux expériences variées des personnes superviseures.

RÉFÉRENCES

Akyol, Z. et Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, *42*(2), 233-250.

Andrew, L. (2007). A new university supervisor: Their experiences and enrichment. *Essays in Education*, *22*, 12-27.

Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique.* Paris, France : De Boeck.

Auld, G., Ridgway, A. et Williams, J. (2013). Digital oral feedback on written assignments as professional learning for teacher educators: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, *9*(1), 31-44.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. 2e éd. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Borup, J., West, R. E. et Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, *15*, 195-203.

Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement* (p. 87-102). Montréal, QC : Les Presses de l'Université du Québec.

Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, J. P., Martel, D. et Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Éducation physique et Sport*, *227*, 58-64.

Bullough, R. V., Jr., et Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, *30*(3), 13-21.

Carlisle, R. M., Carlisle, K. L., Hill, T., Kirk-Jenkins, A. J. et Polychronopoulos, G. B. (2013). Distance supervision in human services. *Journal of Human Services, 33*(1), 17-28.

Caudle, L. (2013). Using a sociocultural perspective to establish teaching and social presences within a hybrid community of mentor teachers. *Adult Learning, 24*(3), 112-120.

Chang, C.-C., Tseng, K.-H., Liang, C. et Chen, T.-Y. (2013). Using e-portfolios to facilitate university students' knowledge management performance: e-portfolio vs. non-portfolio. *Computers & Education, 69,* 216-224.

Conn, S. R., Roberts, R. L et Powell, B. M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counseling supervision. *Educational Technology & Society*, *12*(2), 298-306.

Daele, A. (2009, 24 mai). Réfléchir à son enseignement [Billet de blogue]. Repéré à http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement/

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 281-301.

Dufresne, M. (2014). *Exploration de la théorie d'action de personnes superviseures de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5348

East, K., Fitzgerald, L. M. et Heston, M. L. (2009). Talking teaching and learning: Using dialogue in self-study. Dans D. L. Tidwell, M. Heston et L. Fitzgerald (dir.), *Research methods for the self-study of practice* (p. 55-72). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.

Ekmekci, O. (2013). Being there: Establishing instructor presence in an online learning environment. *Higher Education Studies*, *3*(1), 29-38.

Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, *2*, 87-105.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. et Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationship among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, *13*(1-2), 31-64.

Hamel, C. (2012). Supervision of pre-service teacher: Using Internet collaborative tools to support their return to their region of origin. *Canadian Journal of Education*, *35*(2), 141-154.

Harland, D. J. et Wondra, J. D. (2011) Preservice teachers' reflection on clinical experiences: A comparison of blog and final paper assignments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *27*(4), 128-133

Heafner, T. L., Petty, T. M. et Hartshorne, R. (2012). University supervisor perspectives of the remote observation of graduate interns. *Journal of Computing in Higher Education*, *24*(3), 143-163.

Kolb, D. A. (1984). *Experimential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall PTR.

Kortagen, F. (2001). *Linking practice and theory, the pedagogy of realistic teacher education*. Mahivah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Kozan, K. et Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *Internet and Higher Education*, *21*, 68-73.

Lambert, J. L. et Fisher, J. L. (2013). Community of inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning, 12*(1), 1-16. Repéré à http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/12.1.1.pdf

Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. Dans T. Russell et J. Loughran (dir.), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices* (p. 1-15). Londres, Royaume-Uni : Routledge.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Prendre le virage du succès*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Mohd Nawi, M. A., Jamsari, E. A., Sulaiman, A. et Hamzah, M. I. (2013). Development and evaluation of Ning social network for teaching training online surveillance. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(1), 245-255.

Pearson, M. et Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, *27*, 135-150.

Petit, M. (2013a, 12 novembre). Self-study [Billet de blogue]. Repéré à http://unsuperviseurquiblogue.blogspot.fr/2013/11/self-study.html

Petit, M. (2013b, 13 novembre). C'est parti… [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/cest-parti.html

Petit, M. (2013c, 20 novembre). Ma conception de la supervision [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/ma-conception-de-la-supervision.html

Petit, M. (2013d, 22 novembre). Consignes pour la première vidéo [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/consignes-pour-la-premiere-video.html

Petit, M. (2013e, 25 novembre). Pratique réflexive de la supervision en ligne [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/pratique-reflexive-de-la-supervision-en.html

Petit, M. (2013f, 27 novembre). Premier retour sur la vidéo d'une stagiaire [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/premier-retour-sur-la-video-dun.html

Petit, M. (2013g, 12 décembre). Une vidéo sans image [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/12/une-video-sans-images.html

Petit, M. (2013h, 12 décembre). La fois où je me suis senti le moins présent [Billet de blogue]. Repéré à https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/12/la-fois-ou-je-me-suis-senti-le-moins.html

Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *Revue internationale de pédagogie en enseignement supérieur (RIPES), 32*(1). Repéré à http://journals.openedition.org/ripes/1041?lang=en

Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4391

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques, 2001*(390), 42-45.

Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Ferland, A. (2013). La visioconférence web en formation à distance : Une innovation de quasi-présence. Dans *Actes du VIIe colloque des Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES)* (p. 260-268). Sherbrooke, QC : QPES.

Routier, W. et Otis-Wilborn, A. (2013). A framework for designing and researching online supervision of teaching. Dans R. McBride et M. Searson (dir.), *Actes du colloque international du Society for Information Technology & Teacher Education (SITE)* (p. 991-995). Chesapeake, VA : AACE.

Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York, NY : Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Thomas, L. (2017). Self-study and practicum learning. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, *13*(2), 123-126.

Vazquez, E. et Sevillano, L. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12*(1), 77-87.

Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, *39*(2), 6-9.

Zeichner, K. M. et Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 23-48.

MATTHIEU PETIT est professeur au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il a la responsabilité des stages pour trois programmes : le baccalauréat en enseignement au secondaire, le baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde et la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (un programme du 2e cycle qui se donne entièrement en ligne). Chercheur membre du groupe de recherche PeDTICE (Pédagogie, didactique et TICE), il s'intéresse à l'utilisation des TICE en formation pratique, entre autres par ses travaux de recherche sur le portfolio électronique, le sentiment de présence en ligne et la supervision de stage à distance. matthieu.petit@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE est professeur agrégé au département de pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est responsable du programme de maitrise en enseignement au collégial (MEC) volet francophone, du microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle au collégial (MIPEC), du certificat de perfectionnement en enseignement au collégial (CPEC) et du microprogramme de 2e cycle en conseil pédagogique au collégial (MCPC). Il est chercheur au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Il est également chercheur associé à PeDTICE et membre du réseau international de recherche sur une approche sociocritique du numérique en éducation (KAIROS). jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

MATTHIEU PETIT is a professor in the Department of Pedagogy in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. He is in charge of the internships of three programmes: the undergraduate degree in secondary education, the undergraduate degree in English as a second language, and the Master's degree in secondary education (a graduate programme that is offered entirely online). As a researcher-member of the PeDTICE research group, he is interested in the use of ICT in practical training, including the electronic portfolio, the feeling of online presence, and the remote supervision of internships. matthieu.petit@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE is an associate professor in the Department of Pedagogy in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. He is in charge of the Master's programme in college education (MEC) – French unit, of the graduate-level microprogramme in college-level professional integration (MIPEC), of the advanced training certificate in college education (CPEC), and of the graduate-level microprogramme in pedagogical counselling at the college-level (MCPC). He is a researcher at the Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) and at the Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). He is also an associate researcher at PeDTICE and a member of the international network of research on the sociocritical approach of digital education (KAIROS). jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca