

1

Analyse d'un dispositif de formation hybride pour la supervision de stage en formation à l'enseignement professionnel

Lucie Dionne

Université du Québec à Rimouski

Matthieu Petit et Claudia Gagnon

Université de Sherbrooke

Depuis 2003, la formation obligatoire du personnel enseignant de la filière professionnelle au Québec se compare à celle des secteurs préscolaire, primaire et secondaire. Une fois la réussite de 120 crédits universitaires sanctionnée par l'obtention d'un diplôme de baccalauréat, le ministère de l'Éducation de cette province canadienne délivre un brevet d'enseignement constituant une autorisation permanente d'enseigner dans l'un des 21 secteurs de formation professionnelle¹ (Gouvernement du Québec, 2001). L'Université du Québec à Rimouski (UQAR) propose ce programme de baccalauréat en enseignement professionnel entièrement en ligne, dans une modalité de formation à distance asynchrone. Cette proposition unique au Québec de former ces enseignantes et ces enseignants à distance découle des recommandations du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) incitant les universités qui offrent le programme à favoriser des modes de formation souples et adaptés aux caractéristiques des étudiantes et des étudiants en enseignement professionnel comme les cours de soir, de fin de semaine ou à distance (Gouvernement du Québec, 1998).

En effet, la formation du corps enseignant de la formation professionnelle constitue historiquement une exception au sein du système scolaire en ce qui concerne l'obtention de l'autorisation d'enseigner au Québec (Deschenaux et Roussel, 2010). Cela s'explique par le fait que le personnel enseignant est d'abord recruté pour enseigner parce qu'il possède une expertise dans un métier et non parce qu'il est formé en pédagogie (Balleux, 2011). Malgré une absence de formation partielle ou complète en enseignement, ces enseignantes et ces enseignants du secteur professionnel se retrouvent en situation d'autonomie et en contact direct avec un ou des groupes d'élèves dès leur entrée dans la profession enseignante. En fait, quelques personnes préparent leur entrée en enseignement professionnel en s'inscrivant à la formation

1. Administration, commerce et informatique (01), Agriculture et pêches (02), Alimentation et tourisme (03), Arts (04), Bois et matériaux connexes (05), Chimie, biologie (06), Bâtiment et travaux publics (07), Environnement et aménagement du territoire (08), Électrotechnique (09), Entretien d'équipement motorisé (10), Fabrication mécanique (11), Foresterie et papier (12), Communications et documentation (13), Mécanique d'entretien (14), Mines et travaux de chantier (15), Métallurgie (16), Transport (17), Cuir, textile et habillement (18), Santé (19), Services sociaux, éducatifs et juridiques (20) et Soins esthétiques (21).

universitaire obligatoire avant d'obtenir un contrat d'enseignement, mais elles demeurent une minorité (Tardif et Deschenaux, 2014). Plus de 80 % du personnel enseignant de la formation professionnelle commence à se former à l'enseignement seulement une fois embauché (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012).

1.1 Problématique

Malgré ce contexte qui se rapproche d'une formation continue en cours d'emploi, la formation initiale à l'enseignement professionnel inclut l'obligation de réaliser au moins 700 heures de stage dans le milieu de travail (Gouvernement du Québec, 2008). Même si les stagiaires sont le plus souvent des enseignantes ou des enseignants déjà en exercice, le partenariat entre le milieu de pratique et l'université respecte généralement le modèle de la triade formée d'une personne superviseure universitaire, d'une personne enseignante associée provenant du milieu de travail et d'une personne stagiaire. Toutefois, ce modèle comporte ici une différence majeure. Étant pour la plupart professionnellement autonomes au moment de réaliser leurs stages (Deschenaux *et al.*, 2012), ces stagiaires ne sont pas introduits dans la classe d'une personne enseignante associée, car, comme l'indique le ministère de l'Éducation, « pour les personnes qui enseignent, les stages se feront à l'intérieur même de leur tâche d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 171). Pour leur part, les personnes enseignantes associées qui acceptent d'être jumelées à une ou un stagiaire ont pour mandat de l'accompagner dans une relation égalitaire (Gouvernement du Québec, 2008). Cependant, la difficile conciliation des horaires de chacun, les relations entre les personnes accompagnées et les personnes accompagnantes qui sont très souvent des collègues, le manque de reconnaissance de cette fonction dans les milieux et l'investissement en temps requis pour aller observer la ou le stagiaire durant son enseignement rendent particulièrement compliquée la tâche des personnes enseignantes associées en formation professionnelle (Gagnon, 2013).

1.1.1 Un dispositif de formation hybride pour la supervision de stage

Pour répondre à la réalité des stagiaires en enseignement professionnel en tenant compte des conditions créées par l'implantation d'un programme de formation dont les cours sont offerts entièrement à distance, les stages du baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAR reposent sur un dispositif de formation hybride alliant des activités en présence et à distance. Celles-ci prennent la forme de visites de la personne superviseure sur les lieux de pratique ainsi que d'observations et d'activités d'apprentissage à distance synchrones (en simultané) et asynchrones (en différé) réalisées grâce au numérique. Dans ce dispositif, l'ensemble des ressources documentaires dont les stagiaires ont besoin (vidéo, audio ou écrites) peuvent être échangées et manipulées sous une forme numérique (Baron, 2014). L'activité de formation est supportée par Moodle, un environnement numérique d'apprentissage (ENA). Charlier (2019) définit l'ENA comme « un système d'apprentissage ouvert intégrant les acteurs et leurs instruments numériques et non numériques » (p. 58). Ce dernier fait figure de classe virtuelle où la personne superviseure a la possibilité d'encadrer les stagiaires qui sont géographiquement dispersés sur le territoire québécois, d'organiser la supervision de son groupe et de donner des consignes et des rétroactions durant la formation. D'autres outils numériques s'ajoutent à Moodle, comme des logiciels de webconférence (Zoom, VIA, Skype, Messenger, etc.) et des sites de planification, de partage de fichiers et de travail collaboratif en ligne (OneDrive, GoogleDrive, Doodle, etc.). Ainsi, les personnes superviseures qui interviennent dans ce programme évoluent dans un dispositif de formation hybride exigeant qu'elles utilisent à la fois des stratégies de supervision dites « traditionnelles », en présence physique des deux autres acteurs ou actrices du stage, et d'autres reposant sur des outils numériques pour exercer leurs fonctions à distance auprès des stagiaires.

1.1.2 Les pratiques de supervision au sein du dispositif hybride

En plus d'intervenir auprès de cohortes étudiantes en formation à l'enseignement professionnel considérées comme non-traditionnelles dans le monde universitaire en enseignement (Deschenaux et Tardif, 2016), les personnes superviseuses de stage de l'UQAR doivent s'ajuster au dispositif de formation hybride qui leur est imposé. Pour cela, elles doivent apprendre à utiliser les outils numériques et à développer un nouveau mode de collaboration au sein de la triade (Petit, 2018). En s'appropriant le dispositif, les personnes superviseuses peuvent l'adapter en fonction de leurs besoins, intérêts et réalités. Toutefois, il reste difficile, sinon impossible actuellement de connaître les défis rencontrés ou d'avoir un portrait juste de leurs pratiques dans un tel contexte. D'une part, on connaît moins les pratiques des personnes superviseuses universitaires dans le domaine de la formation à l'enseignement professionnel, secteur qui demeure peu documenté par rapport à ceux de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Gagnon, Coulombe et Dionne, 2016). D'autre part, la plupart des recherches menées en lien avec les dispositifs de formation hybride portent sur la satisfaction et le rendement des étudiants touchés plutôt que sur les pratiques des personnes formatrices ou leur développement professionnel (Skrypnik *et al.*, 2015). Lorsqu'on s'intéresse plus spécifiquement à la supervision de stage hybride ou à distance, on remarque une fois de plus que l'attention est davantage tournée vers les stagiaires, au détriment des pratiques et du développement professionnel des personnes superviseuses ou des personnes formatrices de terrain (Petit, Dionne et Brouillette, 2019). Finalement, la définition même de ce qu'est une formation hybride n'est pas uniforme pour toutes les institutions, et des formations très différentes les unes des autres sont rassemblées sous cette même appellation, rendant leur reconnaissance et leur comparaison difficiles (Graham, 2013).

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous nous intéressons aux personnes superviseuses universitaires en enseignement professionnel évoluant dans un dispositif de formation hybride. Nous cherchons à connaître leurs pratiques de supervision afin d'en dégager un portrait dans le contexte du dispositif spécifique du baccalauréat en

enseignement professionnel de l'UQAR. Deschryver et Charlier (2014) expliquent que pour comprendre les effets d'un tel dispositif sur les activités d'enseignement et d'apprentissage, il est nécessaire de le définir et de le caractériser. Cette démarche permet également de clarifier ce qui est entendu par formation hybride pour différencier le dispositif par rapport à d'autres formations portant une appellation semblable tout en étant complètement différentes et reliées à d'autres contextes. Il apparaît ainsi pertinent de réaliser une première analyse du dispositif de formation hybride au sein duquel des personnes superviseuses évoluent pour éventuellement mieux situer leurs pratiques de supervision dans le contexte de notre recherche.

L'objectif de ce chapitre est donc d'effectuer une analyse du dispositif de formation hybride destiné à la supervision de stage en enseignement professionnel de l'UQAR. Cette démarche est réalisée selon trois perspectives choisies pour leur complémentarité, soit

1. une approche des dispositifs de formation (Albero, 2010a, 2010b);
2. des définitions de la formation hybride;
3. un cadre de référence autour des dispositifs hybrides (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014).

1.2 Cadre conceptuel

Dans cette partie du chapitre, nous définissons d'abord le concept de formation hybride afin de donner un statut théorique à cette appellation malléable et difficilement généralisable d'un contexte à un autre (Dziuban *et al.*, 2018; Graham, 2013). Ensuite, grâce à un cadre de référence développé par le projet de l'Hy-sup en Europe², nous présentons des dimensions des dispositifs hybrides. Finalement, nous proposons une lecture de l'approche ternaire des dispositifs développée dans les travaux d'Albero (2010a, 2010b).

2. On peut consulter le site du projet à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&read=true>

1.2.1 Définir la formation hybride

Bien qu'il demeure des divergences importantes lorsqu'il est question de donner une définition unanime de la formation hybride, un consensus existe autour du fait qu'elle combine des modes d'enseignement et d'apprentissage présentiels et à distance (Skrypnyk *et al.*, 2015). Toutefois, une grande variété de combinaisons existe sous la dénomination de formation hybride sans nécessairement référer aux mêmes réalités (Alammary, Sheard et Carbone, 2014). Pour ces raisons, Brown (2016) considère que la formation hybride existe à l'intersection de plusieurs communautés qui l'utilisent suivant leurs affiliations disciplinaires et organisationnelles, et qu'elles en établissent elles-mêmes les frontières. En fait, selon Skrypnyk *et al.* (2015), un formateur qui utilise le numérique dans ses pratiques, que ce soit lors de rencontres en face à face ou par l'entremise de pratiques en ligne, pourrait légitimement qualifier ses expériences de formation hybride. Par exemple, la formation hybride destinée à la supervision de stage d'un programme entièrement à distance diffère nettement de celle mise en place pour introduire un volet de formation à distance par visioconférence dans un cours théorique offert initialement en présentiel dans la classe d'un campus universitaire. Néanmoins, il est possible de classer ces dispositifs respectifs dans la catégorie de la formation hybride. On trouve également peu de liens entre ces dispositifs de formation et le modèle de la classe inversée (Guilbeault et Viau-Guay, 2017) pourtant inclus dans le grand bassin de la formation hybride (Skrypnyk *et al.*, 2015). Conséquemment, au-delà de la définition de base, d'autres repères sont nécessaires pour donner un sens à la formation hybride et en reconnaître les attributs.

Une première démarche souvent utilisée lorsqu'il est question de caractériser une formation hybride est de quantifier la part d'un cours offerte en présence et la part à distance. Cette tendance se trouve dans les travaux d'Allen et Seaman (2007), qui délimitent le type de formation hybride en fonction de la proportion des contenus offerts à distance par rapport au temps de formation passé physiquement dans la classe. Le tableau 1.1 présente cette classification proposée par Allen et Seaman (2007).

Tableau 1.1 Classement des types de cours en fonction des proportions de contenus offerts à distance

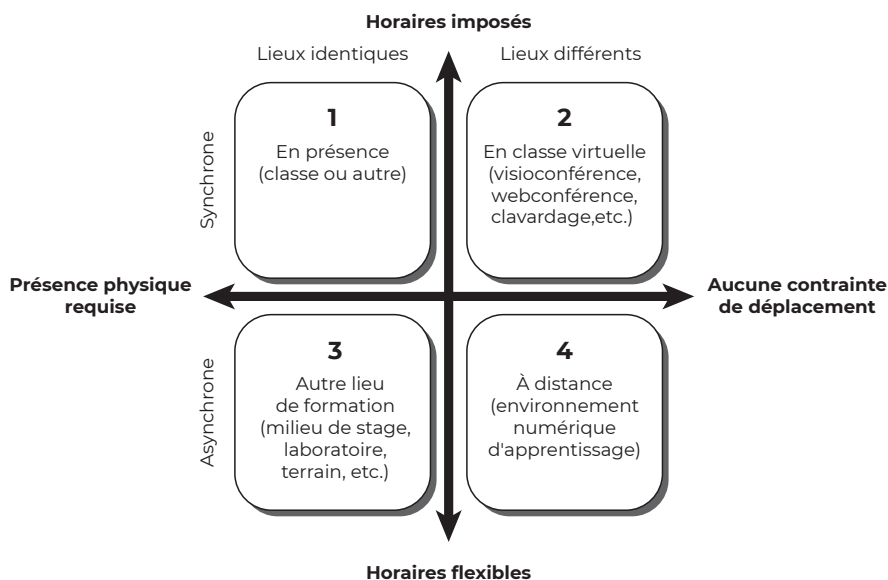
Proportion de contenu offert à distance	Type de cours	Description
0 %	En présentiel	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune utilisation du numérique. • Cours offert entièrement en présentiel.
1 à 29 %	Facilité par le numérique	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du numérique pour faciliter un cours essentiellement en présentiel (ENA ou site internet pour déposer un plan de cours et des consignes).
30 à 79 %	Hybride	<ul style="list-style-type: none"> • Combinaison de formation à distance et de formation en présence. • Une portion substantielle du cours est offerte à distance et comporte des rencontres en présentiel.
80 % et plus	À distance	<ul style="list-style-type: none"> • L'entièreté (ou presque) du contenu est offerte à distance.

Source : Allen et Seaman (2007)

Cette classification est utile parce qu'elle délimite nettement la part de la distance et de la présence dans une formation hybridée (Potvin, 2011). Cependant, elle n'offre un cadre clair et efficace que s'il est possible de mesurer précisément les activités d'apprentissage et d'enseignement (Graham, 2013) d'un cours dont les parts à distance et en présence sont réparties en un nombre d'heures précis déjà planifié (Gravelle, 2019). De plus, cette classification ne tient pas compte des dimensions synchrone et asynchrone de la formation.

Afin de situer les composantes de la formation hybride selon les activités se déroulant en présence et à distance, en temps réel et en différé, les quadrants de Coldeway (Simonson *et al.*, 2009) constituent une grille de lecture complémentaire. En effet, les combinaisons mises en lumière par ces quadrants concernent les modalités de formation à distance et en présence, mais elles font aussi référence aux dimensions temporelles de la formation qui peuvent être synchrones ou asynchrones. On y trouve une combinaison des lieux et des temps de formation faisant varier la flexibilité de l'organisation pour les étudiantes et les étudiants, et les personnes formatrices en fonction des horaires, imposés ou non, et le besoin d'être ou non physiquement présents sur les lieux de formation. La figure 1.1 illustre les quadrants de Coldeway (Simonson *et al.*, 2009) à partir d'une figure adaptée des travaux de Potvin (2011).

Figure 1.1 Les quadrants de Coldeway



Adapté de Potvin (2011) et de Simonson *et al.* (2009)

Ces quadrants montrent les multiples lieux et certains moyens qui relèvent de la formation hybride (classe, milieu de stage, terrain de pratique, classe virtuelle). Toutefois, on imagine combien l'horaire de la formation peut varier selon qu'elle se déroule partiellement par webconférence, reproduisant le contexte de classe, mais à distance,