

État des connaissances sur les considérations éthiques de la supervision à distance à l'aide du numérique lors des stages de métiers relationnels en enseignement supérieur

Mathieu Petit, Andréanne Gagné, Sophie Parent, Jean-Pierre Dumas and François Vandercléyen

Number 16, Summer 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1112942ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1112942ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Petit, M., Gagné, A., Parent, S., Dumas, J.-P. & Vandercléyen, F. (2024). État des connaissances sur les considérations éthiques de la supervision à distance à l'aide du numérique lors des stages de métiers relationnels en enseignement supérieur. *Éthique en éducation et en formation*, (16), 77–104.
<https://doi.org/10.7202/1112942ar>

Article abstract

In internship supervision, support activity can be described as “ethics in action” (Paul, 2020, p. 151). Supporting interns training in relational professions constitutes a complex act whose main purpose is the development of their professional skills. In recent years, supervision has come to incorporate digital technology (remote meetings and observations, audio and video recordings, immediate feedback, etc.), modifying practical training techniques and mediating language as well as the support relationship. What new ethical considerations should guide the act of support using digital technology during internships? A systematic review was carried out of writings on the themes of supervision and digital technology in all areas of training offered in higher education. From our analysis, several findings emerge concerning ethical issues inherent to remote supervision and concerning relational, psychosocial and digital factors that influence the success of such internship support activity.



État des connaissances sur les considérations éthiques de la supervision à distance à l'aide du numérique lors des stages de métiers relationnels en enseignement supérieur

Matthieu Petit, Andréanne Gagné, Sophie Parent, Jean-Pierre Dumas et François Vanderclayen

Université de Sherbrooke

Résumé : En supervision de stage, l'activité d'accompagnement peut être décrite comme « une éthique en acte » (Paul, 2020, p. 151). Accompagner des stagiaires en formation dans les métiers relationnels constitue un acte complexe dont la principale finalité s'avère le développement de leurs compétences professionnelles. Depuis quelques années, le numérique s'insinue dans la supervision (rencontres et observations à distance, enregistrements audio et vidéo, rétroactions immédiates, etc.), modifiant les dispositifs de formation pratique et médiatisant le langage, ainsi que la relation d'accompagnement. Quelles nouvelles considérations éthiques devraient guider l'acte d'accompagnement à l'aide du numérique lors des stages ? Une recension systématique des écrits ayant pour thèmes la supervision et le numérique dans tous les domaines de formation en enseignement supérieur a été réalisée. De notre analyse, plusieurs constats se dégagent autour d'enjeux éthiques inhérents à la supervision à distance et de facteurs relationnels, psychosociaux et numériques favorisant cette activité d'accompagnement en stage.

Mots-clés : supervision de stage à distance, numérique, métiers relationnels, recension systématique, éthique

Abstract : In internship supervision, support activity can be described as “ethics in action” (Paul, 2020, p. 151). Supporting interns training in relational professions constitutes a complex act whose main purpose is the development of their professional skills. In recent years, supervision has come to incorporate digital technology (remote meetings and observations, audio and video recordings, immediate feedback, etc.), modifying practical training techniques and mediating language as well as the support relationship. What new ethical considerations should guide the act of support using digital technology during internships? A systematic review was carried out of writings on the themes of supervision and digital technology in all areas of training offered in higher education. From our analysis, several findings emerge concerning ethical issues inherent to remote supervision and

concerning relational, psychosocial and digital factors that influence the success of such internship support activity.

Keywords : remote internship supervision, digital technology, relational professions, systematic review, ethics

Introduction

Pour chaque personne qui l'exerce, la supervision de stage relève de différentes fonctions (Burns *et al.*, 2016), dont celle d'accompagnement, distincte de la fonction d'évaluation (Dionne *et al.*, 2021) ou inhérente à celle-ci (Maes, 2021). À cet égard, Colognesi *et al.* (2021) identifient quatre dimensions pour un cadre situationnel de l'accompagnement en stage à la fois positif et sécurisant : la personne superviseure 1) tient compte des talents de ses stagiaires ; 2) adapte sa posture selon ses stagiaires ; 3) considère les situations formelles et informelles ; et 4) s'ajuste au contexte tout en mobilisant un réseau professionnel.

À partir d'un tel cadre, la supervision invite à des pratiques parfois singulières (Altet, 2000). Celles-ci peuvent s'expliquer par une complexification de la tâche des personnes superviseures liée notamment à l'augmentation du nombre d'accommodements pour les stagiaires en situation de handicap (Phillion *et al.*, 2019), ainsi qu'à l'émergence de l'accompagnement de stagiaires à distance, dont celui à l'aide du numérique (Petit, 2021).

Pour plusieurs programmes de formation en enseignement supérieur, la supervision à distance s'avère une avenue intéressante, particulièrement parce qu'elle permet d'offrir un accompagnement aux stagiaires placés dans un milieu de pratique éloigné des grands centres (Thackrah *et al.*, 2017) ou de pallier le manque de personnes superviseures dans certains domaines (Chong *et al.*, 2020). Il s'agit d'une modalité de supervision permettant d'éviter de longs déplacements, avec potentiellement un meilleur rapport coût-bénéfice qu'en présentiel (Van Boxtel, 2017). Or, vu la place qu'occupe aujourd'hui la formation à distance en enseignement supérieur et la possibilité de concevoir des dispositifs numériques favorisant les apprentissages, l'intérêt pour la supervision de stage à distance ne se limite pas à des considérations économiques et géographiques (Petit *et al.*, 2019).

Dans cet article, nous précisons le contexte de la supervision à distance en enseignement supérieur et la pertinence d'une réflexion éthique autour d'une utilisation du numérique pour accompagner les stagiaires. Nous détaillons ensuite la méthodologie de notre recension de la littérature et nous présentons nos résultats en deux sections : les facteurs à prendre en compte dans l'accompagnement à distance et les nouveaux enjeux éthiques liés à ce contexte spécifique. Des éléments de synthèse sont proposés en discussion et en conclusion, en écho à nos questions et objectifs de recherche.

1. Problématique

Dans les institutions d'enseignement supérieur, ce type de dispositif de formation, déjà très présent, repose sur des dimensions autant techniques qu'humaines (Albero, 2010), d'où son intérêt pour les programmes qui concernent les métiers relationnels, métiers dans lesquels la dimension relationnelle constitue le cœur (Chouinard et Caron, 2015). Nous entendons par dispositif un « artéfact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets,

d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée» (Albero, 2010, p. 2). Diverses recherches font état de la pertinence de développer des dispositifs selon une modalité de supervision de stage à distance en écho au récent contexte postpandémique (Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Ahmed *et al.*, 2021 ; Arundel *et al.*, 2022 ; Bell *et al.*, 2020 ; Cosh *et al.*, 2022 ; Gawronski, 2021 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; Juarez et Blackwood, 2022 ; Kier et Clark, 2020 ; McVicar et Bullard, 2021 ; Thomas *et al.*, 2021).

Grâce au numérique, les dispositifs médiatisent la fonction d'accompagnement (Dionne *et al.*, 2021), ce qui permet de faire appel à différentes modalités pédagogiques, dont l'analyse vidéo (Van Boxtel, 2017). Les personnes superviseuses de métiers relationnels devant adapter leur accompagnement selon la situation ou le contexte (Hovington, 2021), au gré d'interactions professionnelles (Saint-Arnaud, 2003), cela devrait donner lieu à des rencontres et des observations en ligne, à de la rétroaction immédiate, à une utilisation bienveillante de réseaux sociaux, à une plus grande implication des pairs, etc. (Petit et Gagné, accepté).

Cependant, ce foisonnement propice à l'innovation pédagognumérique ne doit pas faire ombre à l'éthique professionnelle¹ relevant de la pratique professionnelle (Desaulniers et Jutras, 2012). D'ailleurs, un accompagnement à l'aide du numérique oriente « radicalement » la réflexion éthique (Point, 2020, p. 35). Avec une utilisation du numérique, les personnes superviseuses font face à de nouveaux enjeux éthiques et le cadre institutionnel ne suffit pas à donner les moyens utiles ou nécessaires permettant de composer adéquatement avec ceux-ci (de Villers Grand Champs et Polfliet, 2022 ; Lacroix *et al.*, 2017). Dans ce contexte, la notion d'éthique professionnelle en contexte de stage réalisé à distance se veut appliquée (et non fondamentale) à la recherche de solutions, portée par une approche inductive (Desaulniers et Jutras, 2012).

L'éthique professionnelle que nous recherchons est une éthique qui tente de lutter contre l'entropie sociale et qui cherche à « empuissancer » tous les acteurs du milieu universitaire. Concrètement, il s'agit de se demander quels sont les outils numériques que l'on peut utiliser pour son enseignement à distance qui permettront d'empuissancer les enseignants et les étudiants plutôt que de les mettre en difficulté les uns par rapport aux autres. (Point, 2020, p. 35)

On en sait peu sur l'éthique professionnelle des personnes superviseuses lorsqu'elles accompagnent leurs stagiaires à l'aide d'un dispositif numérique. Or, Nickles (2020) se

¹ L'éthique professionnelle traite précisément des professions. Elle constitue « à la fois une forme de régulation sociale de l'agir professionnel et un principe d'organisation des professions ou des champs professionnels [...]. L'éthique professionnelle participe ainsi à la définition du professionnalisme de chacun dans l'exercice d'une profession donnée en plus de constituer un mode de régulation de l'agir des membres du groupe professionnel » (Jutras et Labbé, 2014, p. 107).

questionne sur le véritable « empuancement » d'une supervision de stage à distance qui doit tenir compte des considérations éthiques relevant des obligations, normes et réglementations en place, notamment en ce qui a trait au respect de la confidentialité des informations des personnes auprès de qui les stagiaires interviennent. Pour Cosh *et al.* (2022), ces considérations impliquent une plus grande gestion des risques dans les métiers relationnels. Il est donc souhaitable « que des recherches s'intéressent davantage aux enjeux éthiques de la supervision à distance des stages » (Petit *et al.*, 2019, p. 115).

Comme l'accompagnement relève d'une éthique professionnelle selon différents actes liés aux postures, gestes et propos de la personne superviseuse (Paul, 2020), notre démarche repose sur les questions suivantes :

- Quels facteurs favorisent ou freinent la mise en œuvre de dispositifs de stage incluant un accompagnement à distance ?
- Quelles nouvelles considérations éthiques devraient guider la fonction d'accompagnement à distance aidé par le numérique lors des stages ?

Par ces questions, notre but est d'identifier des pistes de réponse suffisamment opérationnelles pour les personnes superviseuses et pour les responsables des stages au sein de programmes de formation aux métiers relationnels. Par conséquent, nos objectifs de recherche sont :

- situer les facteurs à considérer lors de la mise en œuvre de dispositifs de supervision à distance selon le cadre situationnel de l'accompagnement en stage (Colognesi *et al.*, 2021) ;
- cibler les considérations d'une éthique professionnelle pour la supervision de stage à distance aidée par le numérique pour en faciliter l'intégration dans la pratique.

2. Méthodologie

Nous avons opté pour une recension de la littérature afin de répondre à nos questions de recherche et d'atteindre nos objectifs, car celle-ci permet de faire le point sur l'état des connaissances actuelles. Plusieurs modèles de recension de la littérature s'offraient à nous. Nous avons opté pour une recension systématique permettant d'inclure une variété de types de recherches, pour des résultats plus complets et nuancés (Grant et Booth, 2009). Comme dans une publication précédente (Petit *et al.*, 2019), la démarche employée relève des treize étapes de la revue systématique de Rew (2011), consistant à :

cerner une question de recherche (1), formuler le but de la revue systématique et les objectifs (2), préciser les critères d'inclusion et d'exclusion des écrits (3), trouver les

termes de recherche à utiliser (4), localiser les bases de données appropriées (5), effectuer la recherche électronique (6), réviser les résultats de la recherche et s'assurer qu'ils coïncident avec les critères d'inclusion et d'exclusion (7), extraire les données de chaque article inclus (8), déterminer la qualité des études recensées (9), résumer les résultats (10), interpréter la signification de chaque preuve extraite (11), reconnaître les limites et les bases inhérentes au processus (12), puis publier les résultats et les appliquer dans la pratique (13). (Fortin et Gagnon, 2016, p. 477)

Inspirés par cette démarche, nous avons sélectionné les bases de données appropriées. Nous avons ensuite construit une équation bilingue (anglais et français) contenant les termes de recherche pertinents (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Équation de recherche

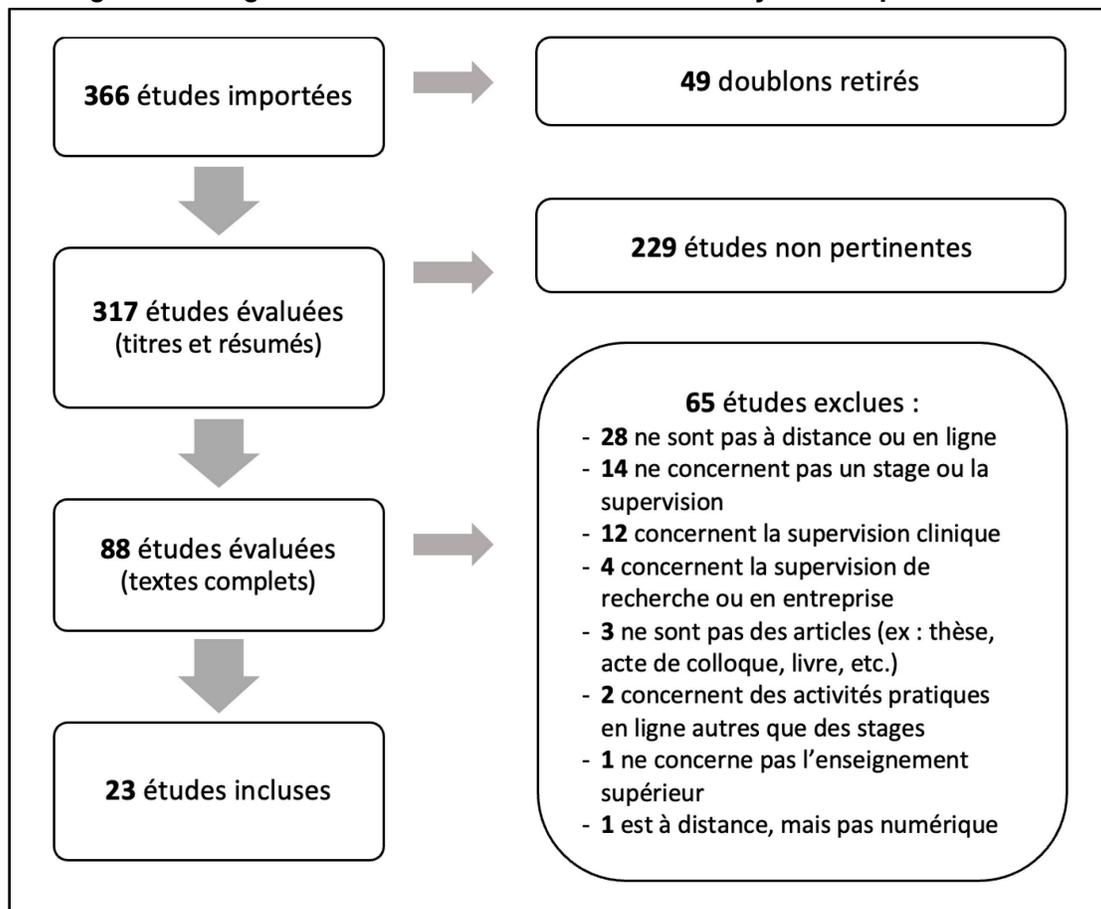
Concept 1	Concept 2	Concept 3	Concept 4	Concept 5
Supervision	Stage	Éthique	Distance	Université
<i>Mots-clés associés</i>	<i>Mots-clés associés</i>	<i>Mots-clés associés</i>	<i>Mots-clés associés</i>	<i>Mots-clés associés</i>
supervis* OR "field evaluation" OR counselor* OR tutor* OR encadre* OR accompagn* OR mentor* OR telesupervis* OR tele-supervis* OR télésupervis* OR télé-supervis* OR e-supervis* OR esupervis*	internship OR pre-service OR preservice OR supervisee OR traineeship OR intern OR stage OR "formation pratique" OR stagiaire OR practicum OR "experiential learning" OR alternance	éthique* OR ethic* OR confidential* OR consent* OR privacy OR déontologie OR moral* OR deontology OR "vie privée" OR intégrité OR integrity OR equit* OR classified OR oblig*	distance OR online OR remote OR video OR "en ligne" OR vidéo OR asynchron* OR synchron* OR virtual OR virtuel	universit* OR "higher education" OR postsecondary OR "higher education" OR graduat* OR undergraduat* OR college OR "enseignement supérieur" OR cégep OR postsecondaire

Lors de cette première étape de la recension, les articles révisés par les pairs, publiés entre 2017 et 2022, et rédigés en français ou en anglais ont été retenus. Ces critères nous permettaient de limiter le nombre d'articles, tout en considérant l'émergence récente des pratiques de supervision de stage à distance. L'ensemble des termes de recherche devaient être présents – peu importe où dans le texte – et la mention d'un mot-clé lié à l'éthique devait minimalement se retrouver dans le résumé de l'article. Soulignons que notre recension ciblait la supervision de stage à distance, mais que cela ouvrait la porte à des études relevant de dispositifs hybrides (combinant le présentiel et la distance).

Ainsi, 366 études ont été téléversées des bases de données sélectionnées (liste exhaustive disponible en annexe) dans le logiciel de recension Covidence. De ce nombre, 49 doublons ont été retirés (par le logiciel, ce qui a été contre-vérifié par une personne de l'équipe), puis 229 articles ont été jugés non pertinents selon l'objet de la recension après analyse de leurs titres et résumés. Ainsi, 88 textes ont été révisés en profondeur. De ce

nombre, 65 ont été exclus (motifs indiqués dans le diagramme), ce qui a mené à la conservation de 23 textes à des fins d'analyse. Le diagramme ci-bas (voir Figure 1) est inspiré de la méthode PRISMA (Page *et al.*, 2021).

Figure 1 : Diagramme PRISMA de notre recension systématique des écrits



Pour être conservées, ces études devaient avoir l'approbation d'au moins deux membres de l'équipe à chacune des étapes. En cas de conflit, une personne de l'équipe de recherche était appelée à trancher sur la question. Cette méthode de travail visait à éviter le plus possible d'introduire un biais de sélection selon les recommandations de la méthode PRISMA (Page *et al.*, 2021).

Parmi les 23 études retenues pour analyse, la majorité se constitue d'articles qualitatifs (8) et de recensions d'écrits de diverses natures (8).

Tableau 2 : Devis méthodologiques de recherche

Méthodologie	Nombre d'articles
Qualitative (exploratoire, descriptive, analytique, etc.)	8
Recension des écrits : <ul style="list-style-type: none"> - Recension systématique - Recension critique - Recension compréhensive - Recension sommaire (<i>Scoping Review</i>) - Non précisé 	4 1 1 1 1
Étude de cas	5
Article de discussion/théorique	3
Quantitative	1
Mixte	1
Recherche basée sur la conception (<i>Design-based</i>)	1

La plupart des études ont été publiées aux États-Unis (12). Le reste l'a été dans des pays majoritairement occidentaux, y compris au Canada, où il est possible d'effectuer des comparaisons, avec toutes les précautions d'usage.

Tableau 3 : Pays de publication

Pays	Nombre d'articles par pays
États-Unis	12
Canada	2
Singapour	2
Australie, Égypte, Finlande, Israël, Malaisie, Norvège, Royaume-Uni	1

Pour ce qui est des domaines de formation, la majorité des articles est issue des domaines de l'éducation (7) et de la médecine (7).

Tableau 4 : Domaines de formation

Domaines	Nombre d'articles
Éducation	7
Médecine	7
Psychologie	3
Administration/Gestion	3
Travail social	2
Autre discipline d'intervention (<i>Counseling</i>)	1

Pour procéder à l'extraction des données dans le respect de la démarche de Rew (2011), nous avons utilisé une grille-synthèse (sur Excel) et un modèle de résumé tiré d'une recension précédente. Ce modèle guidait la rédaction des résumés en fonction des sections classiques d'une recherche scientifique : problématique, cadre de référence, méthodologie, résultats,

etc. Par la synthèse de chacune des études incluses dans la recension, nous facilitons l'identification des faits saillants. Toujours dans un souci de rigueur, chacun de nos résumés a été révisé par au moins deux membres de l'équipe. Cette collaboration s'est poursuivie lors de notre analyse, effectuée dans une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004), par un codage ouvert, permettant d'éviter le risque de circularité (Dumez, 2021). Notre codage des segments a ainsi permis l'émergence de thèmes distincts relevant de l'accompagnement à distance, ainsi que de l'éthique professionnelle.

3. Résultats

Notre présentation des résultats comporte deux sections qui font écho à nos deux questions de recherche. Nous commençons par l'identification des 1) facteurs à prendre en compte dans l'accompagnement à distance ; suivie de celle des 2) nouveaux enjeux éthiques liés à ce contexte.

3.1. Facteurs à prendre en compte pour l'accompagnement de stagiaires à distance

Trois catégories regroupent des facteurs ayant émergé de nos résultats : les facteurs relationnels, les facteurs psychosociaux et les facteurs numériques. Issus des résultats des études de notre recension, ces facteurs s'avèrent favorables ou défavorables à la supervision de stage à distance.

3.1.1. Catégorie de facteurs relationnels

Cette catégorie regroupe des facteurs qui concernent le caractère relationnel de l'accompagnement de stagiaires à l'aide du numérique allant de la disponibilité de la personne superviseuse jusqu'aux interactions entre stagiaires, en passant par l'établissement d'une relation de confiance et l'importance pour la personne superviseuse de prendre le temps de connaître ses stagiaires.

- Disponibilité à distance de la personne superviseuse

Quatre textes (Ahmad, 2020; Jordan *et al.*, 2021; Körkkö *et al.*, 2019; Thomas *et al.*, 2021) ont relevé que le manque de réactivité, de réponse ou d'encadrement de la part de la personne superviseuse était un facteur entravant l'accompagnement à distance. Comme souligné par certains de ces auteurs, ce constat peut favoriser le sentiment d'isolement des stagiaires. En effet, Jordan *et al.* (2021) rapportent que les personnes superviseuses ayant une disponibilité en ligne en étant facilement accessibles semblaient établir des relations plus positives avec leurs stagiaires.

- Établissement d'une relation de confiance à distance

Ce facteur est nommé dans 13 des 22 textes recensés (Ahmad, 2020; Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Bell *et al.*, 2020; Chong *et al.*, 2020; Esposito *et al.*, 2022 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; Jordan *et al.*, 2021; Kier et Clark, 2020 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nesje et Lejonberg, 2022 ; Nickles, 2020 ; Petit *et al.*, 2019; Thomas *et al.*, 2021). Il fait référence au fait que l'usage du numérique peut permettre aux stagiaires de rapidement recevoir des rétroactions et des réponses à leurs questions. Cet avantage est d'autant plus vrai pour les études sur l'observation et la rétroaction en temps réel, voire immédiate. « La supervision à distance offre une opportunité unique aux personnes superviseuses de terrain d'observer une séance en direct avec des rétroactions en temps réel [notre traduction] » (Grumbach *et al.*, 2021, p. 219).

Le délai de réponse peut toutefois varier d'une personne superviseuse à l'autre, ce qui influence la perception des stagiaires (Jordan *et al.*, 2021). Toutefois, il a été relevé dans trois études qu'il est plus difficile d'établir une relation de confiance avec la personne superviseuse en ligne qu'en personne (Chong *et al.*, 2020; Jordan *et al.*, 2021; Petit *et al.*, 2019).

- Adéquation avec les besoins d'apprentissages des stagiaires

Bien qu'il semble aller de soi, un accompagnement à distance adapté aux besoins des stagiaires a été mis de l'avant dans 13 articles : (Ahmad, 2020; Ahmadmehrabi *et al.*, 2021; Bell *et al.*, 2020; Esposito *et al.*, 2022; Grumbach *et al.*, 2021; Jordan *et al.*, 2021; Juarez et Blackwood, 2022; Körkkö *et al.*, 2019; McNabb *et al.*, 2021; Nadan *et al.*, 2020; Nesje et Lejonberg, 2022 ; Petit *et al.*, 2019; Thomas *et al.*, 2021). Ce facteur fait référence à l'importance pour la personne superviseuse de prendre le temps de bien connaître ses stagiaires pour ensuite adapter le dispositif numérique et choisir des modalités qui conviennent à leurs besoins. La supervision à distance semble ainsi offrir des outils complémentaires pour favoriser l'apprentissage des stagiaires. McNabb *et al.* (2021) notent d'ailleurs que les modalités de communication synchrone et asynchrone permettent un apprentissage en tout lieu, là où se trouvent les personnes apprenantes, ce qui favorise un apprentissage ciblé et adapté à leurs besoins immédiats.

Comme pour la supervision en présentiel, quatre textes soulignent l'importance de faire appel à des pratiques d'accompagnement variées (McNabb *et al.*, 2021 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nesje et Lejonberg, 2022 ; Thomas *et al.*, 2021). Trois textes s'intéressent particulièrement à l'apport de la vidéo pour soutenir la réflexion des stagiaires (Körkkö *et al.*, 2019 ; Nesje et Lejonberg, 2022 ; Thomas *et al.*, 2021) et les stagiaires y relèvent l'importance de rétroactions précises et objectives (Esposito *et al.*, 2022 ; Nesje et Lejonberg, 2022 ; Petit *et al.*, 2019). D'ailleurs, l'usage de la vidéo comme outil d'analyse permet cet apport en soutien à l'accompagnement.

Deux textes (Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Nesje et Lejonberg, 2022) relèvent qu'une supervision générique, inadaptée ou centrée sur la personne superviseuse (et non pas sur la

personne stagiaire) peut nuire à la relation à distance. À cet égard, les auteurs invitent à intégrer d'autres postures, soulignant que l'apport du numérique ne suffit pas. Comme l'expliquent Ahmadmehrabi *et al.* (2021), une supervision peut mettre l'accent sur une transmission unidirectionnelle du savoir de la personne superviseuse vers celle supervisée, mais un tel cadre peut limiter l'apprentissage de la personne stagiaire en étant restreint à l'expérience de la personne superviseuse.

- Facilité des interactions au sein de la cohorte grâce au dispositif

L'un des principaux avantages mis de l'avant quand il est question de supervision à distance s'avère la facilitation des interactions permises par le numérique. Cet aspect revient dans neuf textes (Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Ahmed *et al.*, 2021 ; Cosh *et al.*, 2022; Jordan *et al.*, 2021; McNabb *et al.*, 2021 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nickles, 2020 ; Petit *et al.*, 2019 ; Sinclair *et al.*, 2020). Selon McNabb *et al.* (2021), même si certaines personnes apprenantes sont plus motivées par une expérience en face-à-face, les avantages de l'apprentissage asynchrone résident dans son accessibilité accrue. Ainsi, les plateformes utilisées devraient être faciles d'utilisation par les stagiaires et une assistance technique devrait être accessible en cas de problème (Nickles, 2020 ; Sinclair *et al.*, 2020).

Toutefois, les interactions entre pairs (et avec la personne superviseuse) à l'aide du numérique semblent propices à entraîner des problèmes de communication (Ahmad, 2020; Chong *et al.*, 2020; Nadan *et al.*, 2020). Les études mettent de l'avant la difficulté de clarifier de mauvaises interprétations, la longueur de certains délais de réponse et une moins grande place pour les indices non verbaux. « De plus, l'absence d'interaction physique ou de face-à-face entre les parties peut potentiellement nuire au processus, notamment en raison de la difficulté à percevoir et à interpréter les indices non verbaux dans ce contexte [notre traduction] » (Nadan *et al.*, 2020, p. 998).

3.1.2. Catégorie de facteurs psychosociaux

Cette catégorie regroupe des facteurs relevant de l'utilisation de dispositifs de supervision de stage à distance à des fins sociales, que ce soit pour réunir la communauté de pairs ou pour faire face aux sentiments d'anxiété et d'isolement des stagiaires, en fonction des exigences (parfois divergentes) des ordres professionnels, des milieux de stage et des institutions d'enseignement.

- Activités informelles au sein d'une communauté de pairs

Ce facteur est soulevé dans sept textes analysés (Ahmed *et al.*, 2021 ; Jordan *et al.*, 2021; Kier et Clark, 2020 ; McNabb *et al.*, 2021 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nickles, 2020 ; Thomas *et al.*, 2021). À cet égard, Jordan *et al.* (2021) mentionnent que le fait de discuter des progrès, des expériences et des défis rencontrés avec des pairs peut, entre autres, permettre de lutter

contre le sentiment d'isolement qui peut survenir avec le numérique. Cela peut prendre la forme d'un groupe réunissant les stagiaires d'une cohorte ou d'un programme sur Facebook, par exemple.

Plusieurs articles soulèvent l'importance d'intégrer des activités de groupes – formelles ou informelles – à la supervision à distance pour un ensemble de raisons, dont celles de permettre le partage de connaissances et de favoriser l'entraide. Jordan *et al.* (2021) ajoutent l'importance d'intégrer la personne superviseure dans ces activités de discussions informelles.

- Anxiété chez les stagiaires, notamment en contexte pandémique

Ce facteur a été relevé dans huit des 23 textes recensés (Ahmed *et al.*, 2021 ; Arundel *et al.*, 2022 ; Bell *et al.*, 2020 ; Brashear et Thomas, 2022 ; McNabb *et al.*, 2021 ; McVicar et Bullard, 2021 ; Petit *et al.*, 2019 ; Thomas *et al.*, 2021), et la plupart font référence de près ou de loin au contexte pandémique, à l'exception du texte de Petit *et al.* (2019). Toutefois, l'ensemble de ces textes soulève qu'un contexte de vie anxiogène et que la présence d'autres obligations dans la vie des stagiaires semblent avoir un impact négatif sur leur perception relative à l'accompagnement à distance. Il convient de pouvoir offrir un espace et un temps dédiés au stage, à l'écart d'autres obligations ou distractions (McNabb *et al.*, 2021).

Afin de créer un environnement propice à l'apprentissage des stagiaires, il faut donc répondre à leur détresse psychologique (Ahmed *et al.*, 2021). La personne superviseure doit adapter son accompagnement à distance selon le contexte, afin de contrer les perceptions négatives :

Une relation repensée avec les personnes étudiantes n'est qu'un des aspects de la formation sur le terrain qui a été significativement modifié. Exercer les responsabilités associées à la supervision à distance nécessite plus, et non moins, de temps, notamment pour soutenir la personne étudiante sur le plan émotionnel [notre traduction]. (Arundel *et al.*, 2022, p. 7)

Dans deux textes (Ahmed *et al.*, 2021 ; McVicar et Bullard, 2021), l'environnement anxiogène généré par la pandémie a dû être pris en considération par les institutions.

- Perception d'isolement chez les stagiaires

Ce facteur fait référence au sentiment d'isolement généré par la supervision à distance. Ce thème a été relevé dans trois textes (Cosh *et al.*, 2022; Jordan *et al.*, 2021; Petit *et al.*, 2019), dont deux ont été écrits pendant ou après la pandémie. Les stagiaires évoquent s'être sentis isolés de leur personne superviseure et de leurs pairs : « Malgré ces expériences de formation précieuses, les personnes étudiantes ont également signalé plusieurs défis

rencontrés lors de la réalisation d'un stage en télésanté, principalement l'isolement par rapport à leurs pairs et à leurs personnes superviseuses [notre traduction] » (Cosh *et al.*, 2022, p. 32).

Afin de modifier cette perception, notre recension suggère le recours à des interactions à distance bienveillantes, à des stratégies de communication efficaces et à une compréhension juste des rôles de chacun, y compris les pairs (Jordan *et al.*, 2021).

- Divergences dans les exigences entre les ordres professionnels, les milieux de stage et les institutions d'enseignement

Avec les changements rapides de modalités de supervision dus à la pandémie, un autre facteur psychosocial pouvant entraver l'accompagnement à distance des stagiaires a fait surface : la présence de divergences dans les exigences des différentes organisations impliquées (Bell *et al.*, 2020 ; Brashear et Thomas, 2022 ; Kier et Clark, 2020). Ce résultat fait référence aux ordres professionnels, aux milieux de stage et aux institutions d'enseignement qui peuvent, comme le rapportent Bell et ses collègues (2020), avoir des attentes différentes, parfois contradictoires et arbitraires, créant ou renforçant ainsi des sentiments de tension, d'injustice et d'incompréhension que peuvent ressentir de nombreux stagiaires.

Dans trois autres textes, il est question d'agir face à ces divergences (Arundel *et al.*, 2022 ; Brashear et Thomas, 2022 ; Goh *et al.*, 2022). Plusieurs pistes de solutions sont mises de l'avant, dont celle d'intégrer de nouvelles exigences aux programmes de formation (Goh *et al.*, 2022), comme le recours à un outil tel que le portfolio numérique lorsqu'un ordre professionnel l'exige auprès de ses membres.

Enfin, un texte (Bell *et al.*, 2020) met en garde contre l'idée de vouloir considérer les stagiaires comme du personnel essentiel en contexte pandémique (ou de pénurie de main-d'œuvre), soulignant qu'ils et elles doivent être protégés, car toujours en formation. Toujours selon ces auteurs, certains gestionnaires des milieux professionnels ne comprennent ou ne reconnaissent pas la priorité à accorder à la formation, par rapport aux besoins de l'organisation, et d'autres ne considèrent pas devoir offrir une protection particulière aux stagiaires. La divergence relève des exigences importantes de la part des milieux de pratique envers les personnes stagiaires dans un tel contexte, sans considération de leur statut de personnes apprenantes (qui continuent à devoir remettre des travaux, par exemple).

3.1.3. Catégorie de facteurs numériques

Ces catégories regroupent des facteurs relevant du matériel technologique des environnements numériques utilisés pour la supervision de stage à distance, en raison de son

accessibilité et de sa fiabilité, ainsi que de la surcharge que peut représenter son utilisation, voire de la surcharge numérique.

- Accessibilité au matériel numérique

Ce facteur invite à considérer l'environnement numérique des stagiaires et à réduire les inégalités potentielles inhérentes à l'accessibilité (ou non) aux technologies en contexte de formation. Huit textes (Ahmad, 2020; Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Esposito *et al.*, 2022 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; Kier et Clark, 2020 ; McNabb *et al.*, 2021 ; Sinclair *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2021) concernent directement les iniquités en ce qui a trait à l'accès aux équipements techniques et numériques nécessaires pour la tenue d'un stage supervisé à distance.

La quasi-totalité des textes relevant de ce facteur est issue des États-Unis, à l'exception de celui d'Ahmad (2020). Selon Ahmadmehrabi *et al.* (2021), les moyens permettant de joindre les groupes sous-représentés dans la société sont essentiels afin de limiter les impacts des disparités dans la formation pratique. L'apport du numérique est perçu comme étant un moyen de répondre à cet enjeu, car des modalités de supervision sont susceptibles de réduire ces disparités (Ahmadmehrabi *et al.*, 2021).

- Fiabilité des équipements ou de la connexion

Identifié par huit des 23 textes (dont trois en éducation), l'un des principaux irritants relevés s'avère celui de la faible fiabilité de l'équipement informatique ou encore de la connexion Internet (Ahmad, 2020; Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Ahmed *et al.*, 2021; Esposito *et al.*, 2022 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nesje et Lejonberg, 2022 ; Nickles, 2020 ; Petit *et al.*, 2019). De telles défaillances « constituent des irritants pouvant faire obstacle au bon déroulement de la supervision à distance » (Petit *et al.*, 2019, p. 109).

Parmi les effets relevés, l'accentuation d'autres facteurs est pointée, comme celui de la perception d'isolement des stagiaires :

Néanmoins, un certain nombre de défis généraux ont émergé lors de notre supervision en ligne. L'un d'entre eux a été le sentiment d'impuissance et de frustration résultant de problèmes techniques tels que des connexions Internet lentes et des interruptions de transmission, pouvant entraîner des coupures ou des déconnexions [notre traduction]. (Nadan *et al.*, 2020, p. 1005)

- Surcharge de travail liée à un dispositif intégrant le numérique

Ce facteur est présent dans cinq textes (Ahmad, 2020; Arundel *et al.*, 2022; Esposito *et al.*, 2022 ; McNabb *et al.*, 2021 ; Nickles, 2020) et concerne autant les stagiaires que les personnes superviseuses.

Les personnes stagiaires rapportent éprouver parfois de la difficulté à moduler leur horaire lorsqu'elles sont supervisées à distance, étant potentiellement disponibles en permanence (Ahmad, 2020). Du côté des personnes superviseuses, il a aussi été nommé que la supervision à distance pouvait représenter une charge de travail supplémentaire, notamment pour discuter et apporter du soutien à leurs stagiaires (Arundel *et al.*, 2022).

En ce qui a trait à la fatigue numérique, deux textes (Ahmed *et al.*, 2021 ; Nadan *et al.*, 2020) soulèvent que les longues séances en ligne peuvent générer une perte de concentration chez les stagiaires. À ce sujet, Nadan *et al.* (2020) suggèrent que les personnes superviseuses prévoient des moments de pause pendant ou entre les séances de supervision afin d'aider les stagiaires à rester concentrés.

3.2. Nouveaux enjeux éthiques

Les enjeux éthiques qui ont été relevés peuvent être classés en trois grands thèmes spécifiques à la supervision de stage à distance aidée par le numérique : l'équité, le devoir professionnel et la sécurité. Certaines des considérations découlant de ces enjeux renvoient aux facteurs identifiés précédemment.

3.2.1. Équité

- Considération pour une équité matérielle entre stagiaires

Principalement, les enjeux d'équité soulevés par les textes (Ahmad, 2020; Ahmadmehrab *et al.*, 2021 ; Esposito *et al.*, 2022 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; Juarez et Blackwood, 2022 ; Kier et Clark, 2020 ; McNabb *et al.*, 2021 ; Sinclair *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2021) sont d'ordre financier et matériel. Dans Ahmad (2020), l'une des conclusions était de mieux encadrer la rémunération des stages. À cet égard, Juarez et Blackwood (2022) mentionnent :

Les stages bénévoles ne sont pas envisageables pour de nombreuses personnes étudiantes de premier cycle, qui seraient contraintes de consacrer des heures précieuses à une activité non rémunérée, ce qui réduirait le temps pour leurs emplois rémunérés, leurs responsabilités familiales et leurs travaux scolaires [notre traduction]. (p. 88)

Il est aussi amplement question d'accès à de l'équipement informatique et à des moyens pouvant être employés pour amenuiser les disparités entre stagiaires. Comme le recommandent Thomas *et al.* (2021), les programmes universitaires, particulièrement en enseignement, devraient davantage intégrer l'apprentissage à distance en formation initiale, y compris les enjeux liés aux technologies, à la conception des activités, aux impacts sur l'apprentissage et à l'équité entre les groupes sociaux.

En ce qui concerne les groupes marginalisés, certains textes (Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; Juarez et Blackwood, 2022 ; McNabb *et al.*, 2021) s'attardent aux enjeux spécifiques auxquels font face les stagiaires racisés, qui se retrouvent plus souvent en situation de précarité financière et qui conjuguent leurs études avec d'autres responsabilités familiales. L'accent devrait être porté sur les moyens à mettre en place pour mitiger ces disparités. En contrepartie, Ahmed *et al.* (2021) soulignent que les stages supervisés à distance sont plus accessibles à des groupes normalement isolés. C'est ainsi que des personnes superviseuses se retrouvent à accommoder des stagiaires de divers profils à l'aide du dispositif de supervision à distance : « Pour que les programmes d'apprentissage soient efficaces, il faut surmonter les inégalités [notre traduction] » (McNabb *et al.*, 2021, p. 2).

- Considération pour la surcharge découlant d'une faible littératie numérique

En écho aux difficultés techniques et numériques pointées précédemment, quelques études (Ahmadmehrabi *et al.*, 2021 ; Brashear et Thomas, 2022 ; Nickles, 2020) indiquent qu'un niveau insuffisant de littératie numérique, tant chez la personne superviseuse que supervisée, représente un frein à l'accompagnement à distance. Pour Ahmadmehrabi *et al.* (2021), ce constat est une question d'égalité des chances, puisque des niveaux variables de maîtrise du numérique et d'accès à la technologie (vitesse de connexion Internet, qualité de la caméra, du micro ou de l'audio) peuvent introduire des biais inconscients qui affectent les comportements et les interactions. Ainsi, une personne stagiaire ayant évolué dans un milieu défavorable au développement de ses compétences numériques se voit pénalisée lors d'une telle supervision à distance, dans la mesure où elle va devoir redoubler d'efforts pour s'approprier le dispositif mis en place afin de compenser ses lacunes, et possiblement se retrouver en situation de surcharge cognitive.

Plusieurs études (Brashear et Thomas, 2022 ; Esposito *et al.*, 2022 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; Juarez et Blackwood, 2022 ; Kier et Clark, 2020 ; Sinclair *et al.*, 2020) soulèvent que les technologies employées ne sont pas toutes forcément faciles ou intuitives à utiliser. Par exemple, Esposito *et al.* (2022) soulignent que pour la formation de stagiaires en chirurgie, la vidéo comme outil de rétroaction et de supervision à distance nécessite notamment des compétences particulières pour le montage afin de sélectionner uniquement les segments principaux d'une opération, et du temps pour visionner la vidéo.

L'étude de cas de Brashear et Thomas (2022) illustre l'influence directe du niveau de littératie numérique sur le temps et l'énergie requis pour s'adapter à ce mode de supervision, tant pour la personne superviseuse que celle supervisée. À l'inverse, Juarez et Blackwood (2022) y voient une manière de réduire le temps nécessaire à la supervision et d'augmenter l'accessibilité pour des stagiaires atypiques. Ainsi, comme le soulignent Sinclair *et al.* (2020), la complexité d'une telle intégration du numérique pour ce type de supervision peut se révéler une importante limite dans certains milieux.

3.2.2. Devoir professionnel

- Considération pour les exigences des ordres professionnels

Sept textes (Brashear et Thomas, 2022 ; Goh *et al.*, 2022 ; Grumbach *et al.*, 2021 ; McNabb *et al.*, 2021 ; McVicar et Bullard, 2021 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nickles, 2020) s'intéressent à la reconnaissance par les ordres professionnels (ou les associations professionnelles) des stages supervisés à distance. Parmi ces études, certaines concernent plus spécifiquement les devoirs et obligations des stagiaires et des personnes superviseuses lors d'un accompagnement à distance, notamment en ce qui concerne l'éthique.

L'éthique est une préoccupation majeure pour les expériences cliniques, quel que soit le modèle de supervision. De plus, les domaines professionnels ont des codes et des pratiques éthiques spécifiques qui s'appliquent aux expériences cliniques. Lorsque la supervision est effectuée à distance, les mêmes lignes directrices éthiques s'appliquent, mais des facteurs supplémentaires doivent être pris en compte [notre traduction]. (Nickles, 2020, p. 21)

Or, comme souligné précédemment, la personne superviseuse et les stagiaires doivent parfois composer avec des divergences entre les exigences issues des ordres professionnels, celles issues des milieux de pratique et celles provenant des programmes de formation à l'enseignement. Face à cette tension entre ces exigences et la pratique réelle, des choix s'imposent et l'aspect arbitraire de ces choix relève d'une éthique professionnelle.

- Considération lors de cas de force majeure

De façon similaire, trois textes (Cosh *et al.*, 2022; Nadan *et al.*, 2020 ; Nickles, 2020) ont soulevé l'enjeu spécifique d'avoir à répondre à des situations d'urgence à distance dans les métiers relationnels. Il est question pour les personnes superviseuses de s'assurer que les interventions réalisées en contexte de crise ou d'urgence par les stagiaires soient adéquates auprès des personnes rencontrées. Nickles (2020) soulève, par exemple, qu'une personne superviseuse peut être amenée à intervenir auprès d'une personne stagiaire en difficulté et que, dans ce cas, le potentiel de préjudice pour une personne cliente, patiente ou autre l'emporte sur le besoin d'encadrement ou de guidance.

Ainsi, dans un cas de force majeure (tel un manquement important au code éthique de la profession lors d'une intervention en stage), la personne superviseuse se doit d'intervenir malgré la distance, possiblement en collaboration avec des personnes du milieu de pratique également guidées par leur devoir professionnel.

3.2.3. Sécurité des données

- Considération relevant du consentement et de la confidentialité

Plusieurs textes recensés (Brashear et Thomas, 2022 ; Cosh *et al.*, 2022; Grumbach *et al.*, 2021 ; Nadan *et al.*, 2020 ; Nickles, 2020 ; Petit *et al.*, 2019) – la plupart dans des domaines de relation d'aide (psychologie, travail social ou *counseling*) – soulèvent des enjeux autour de la confidentialité et du consentement des données collectées en contexte de supervision à distance :

Au fur et à mesure que nous utilisons la technologie, il est essentiel d'être conscients des questions de protection de la vie privée, de confidentialité et d'éthique. La protection de la vie privée est une préoccupation centrale lorsqu'il s'agit de fournir des conseils éthiques et juridiques en ligne [notre traduction]. (Grumbach *et al.*, 2021, p. 220)

Dans deux articles (Körkkö *et al.*, 2019 ; Petit *et al.*, 2019), l'enjeu de la confidentialité a été pointé, avec une préoccupation marquée concernant la protection de l'identité des personnes mineures.

- Considération de fiabilité des environnements numériques

Concernant la confidentialité, deux recensions (Nickles, 2020 ; Petit *et al.*, 2019) et deux études (Brashear et Thomas, 2022 ; Cosh *et al.*, 2022) mentionnent que le choix des plateformes numériques doit être guidé par l'enjeu de la protection des données (notamment des renseignements personnels). Il s'avère impératif de s'attaquer à la question de la sécurité des données lors de la supervision à distance en raison de la facilité avec laquelle les informations peuvent être copiées, partagées puis diffusées sur Internet (Nickles, 2020).

À ce sujet, Cosh *et al.* (2022) donnent l'exemple d'un programme de médecine ayant fourni des ordinateurs portables à toutes les personnes stagiaires à des fins de sécurité et de respect de la vie privée des patients : « Des procédures ont été mises en place pour garantir la sécurité de toutes les données des personnes clientes, sans que les dossiers ou les données les concernant soient stockés sur les ordinateurs portables individuels [notre traduction] » (Cosh *et al.*, 2022, p. 33).

4. Discussion

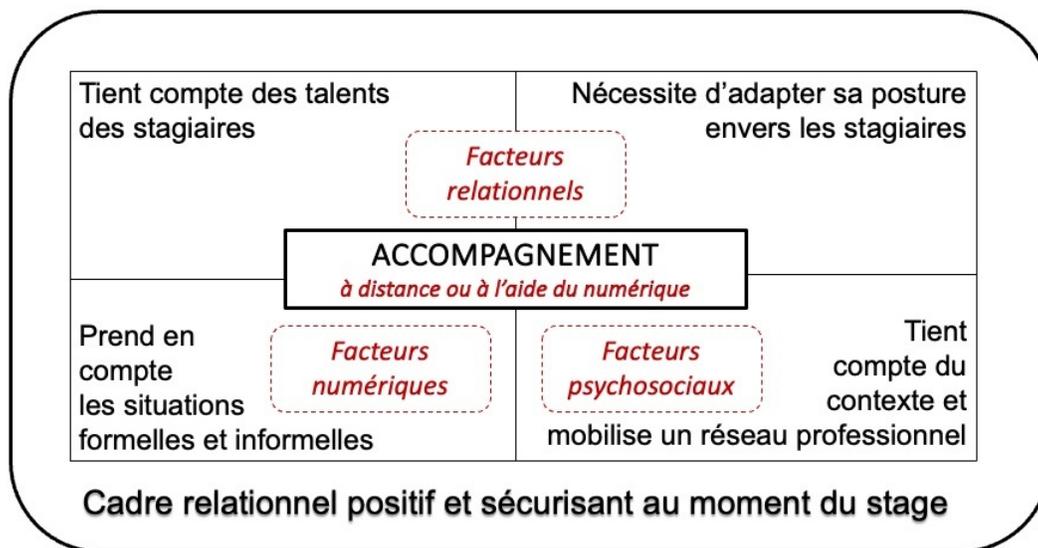
Notre recension systématique a permis la synthèse des résultats de 23 études. Notre analyse se voulait fidèle à celles-ci, tout en s'inscrivant dans la démarche de Rew (2011).

À des fins de transfert de connaissances vers les actrices et acteurs de programmes de formation de métiers relationnels en enseignement supérieur, nous souhaitons que les retombées de notre analyse mènent à des pistes d'action concrètes en ce qui concerne les dispositifs numériques d'accompagnement de stagiaires et les enjeux éthiques relatifs à la supervision à distance ou à l'aide du numérique.

Nous inspirant de la définition d’Albero (2010), nous pouvons préciser qu’un dispositif d’accompagnement lors d’une supervision de stage à distance ou à l’aide du numérique – pour être un artéfact fonctionnel – matérialise une organisation particulière d’objets selon des facteurs relationnels, psychosociaux et numériques, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée. Peu importe la situation, une telle organisation gagne à s’inspirer des considérations éthiques de notre recension.

Concernant les facteurs à considérer pour les dispositifs d’accompagnement à l’aide du numérique tenant compte d’enjeux éthiques, il nous est apparu possible (afin d’en faciliter la mise en œuvre) de les situer selon les quatre dimensions du cadre situationnel de l’accompagnement en stage de Colognesi *et al.* (2021). Présenté en tout début d’article, ce cadre se révèle ainsi d’une grande pertinence non seulement pour définir l’accompagnement de stagiaires, mais également lorsque celui-ci se fait à distance ou à l’aide du numérique (voir Figure 2) :

Figure 2 : Mise à jour du cadre situationnel de l’accompagnement en stage de Colognesi *et al.* (2021) selon des facteurs relationnels, psychosociaux et numériques pour l’accompagnement à distance ou à l’aide du numérique



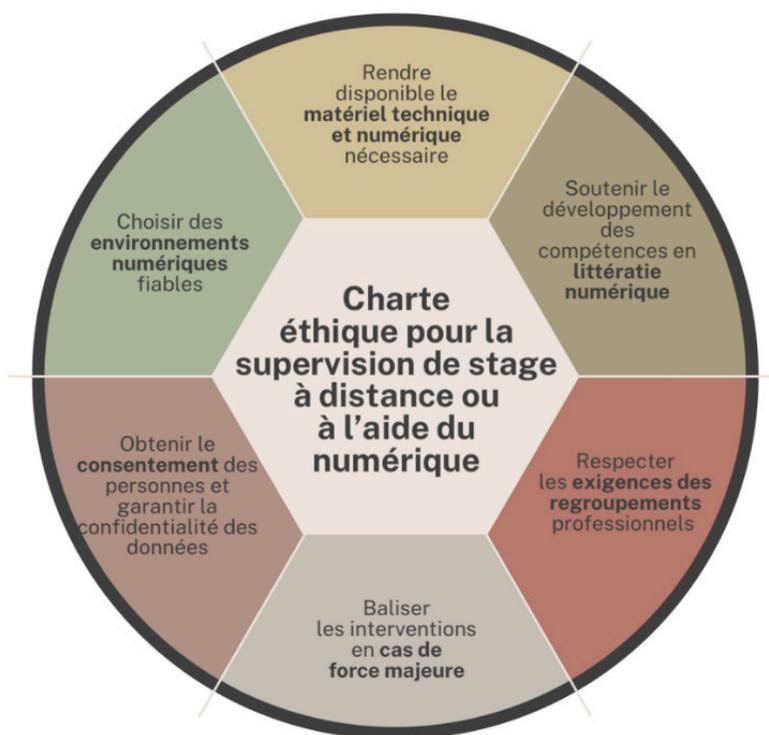
Dans cette figure :

- Les facteurs relationnels (1) disponibilité à distance de la personne superviseure ; 2) établissement d’une relation de confiance à distance ; 3) adéquation avec les besoins d’apprentissage des stagiaires ; et 4) facilité des interactions au sein de la cohorte) soulignent l’importance que les personnes superviseures tiennent compte des talents (ou compétences) de leurs stagiaires et qu’elles adaptent leur posture envers eux, au service de leur accompagnement à l’aide d’un dispositif numérique.

- Les facteurs psychosociaux (1) activités informelles au sein d’une communauté de pairs ; 2) anxiété chez les stagiaires ; 3) perception d’isolement chez les stagiaires ; et 4) divergences dans les exigences) s’inscrivent dans une meilleure considération pour le contexte et une mobilisation d’un réseau professionnel élargi, notamment à l’aide d’Internet.
- Les facteurs numériques (1) accessibilité au matériel numérique ; 2) faible fiabilité des équipements ou de la connexion ; et 3) surcharge de travail liée au dispositif) font état de situations formelles et informelles dont la personne superviseuse doit tenir compte lors d’un tel accompagnement.

Quant aux considérations éthiques devant guider la fonction d’accompagnement lors des stages supervisés à distance (selon nos thèmes d’équité, de devoir professionnel et de sécurité), nous avons élaboré une charte éthique pour la supervision de stage à l’aide du numérique. Cette charte compte six considérations permettant d’« empuissance » (Point, 2020) les personnes superviseuses en ce qui a trait à leur utilisation des dispositifs numériques à leur disposition (de Villers Grand Champs et Polfliet, 2022 ; Lacroix *et al.*, 2017) [voir Figure 3] :

Figure 3 : Charte éthique pour la supervision de stage à distance ou à l’aide du numérique



Conclusion

Trois catégories de facteurs à mettre en œuvre dans des dispositifs de stage, pour une supervision à distance s'appuyant sur des considérations éthiques, ont été mises en évidence. En situant ces facteurs et en illustrant des considérations éthiques ayant émergé des écrits analysés, la recension fournit des orientations pouvant guider l'action des personnes impliquées dans l'accompagnement des personnes stagiaires dans des métiers relationnels et devant faire face à l'utilisation toujours grandissante du numérique.

Soulignons qu'il serait intéressant, et nécessaire, d'adopter une posture plus critique face aux résultats présentés, en complément de notre démarche de recension systématique ; il s'agit d'une limite de notre recherche. De plus, les métiers relationnels étant nombreux et diversifiés, les synthèses que nous proposons en discussion (la mise à jour du cadre situationnel de l'accompagnement en stage de Colognesi *et al.* [2021] et notre charte éthique pour la supervision de stage à distance ou à l'aide du numérique) pourraient ainsi être nuancées à l'égard de la recherche et des pratiques de chacun de ces métiers.

Au-delà de nos résultats, notre recension soulève diverses pistes de recherche : la place de l'intelligence artificielle dans l'accompagnement, l'évolution des dispositifs numériques, la formation continue des personnes superviseuses aux enjeux éthiques, l'accompagnement collectif à distance, l'évaluation de l'accompagnement à distance, entre autres. Si notre recherche témoigne d'une certaine exploration de ces sujets (et d'un intérêt scientifique envers ceux-ci), il est à souhaiter que de nouvelles recherches et des données empiriques apportent un éclairage au service de la formation pratique dans les métiers relationnels.

Références

- Ahmad, N. N. (2020). Accounting Students' Internship Satisfaction on the Work from Home (WFH) Experience during Internship. *Global Business & Management Research*, 12(4), 12-23.
- Ahmadmehrabi, S., Farlow, J. L., Wamkpah, N. S., Esianor, B. I., Brenner, M. J., Valdez, T. A., Malekzadeh, S., Bradford, C. R. et Francis, H. W. (2021). New Age Mentoring and Disruptive Innovation—Navigating the Uncharted With Vision, Purpose, and Equity. *JAMA Otolaryngology—Head & Neck Surgery*, 147(4), 389-394. <https://doi.org/10.1001/jamaoto.2020.5448>
- Ahmed, M. M., Fares, S., Sayed, A. A. et El Sayed, I. T. (2021). An Adapted Online Family Medicine Training for House Officers Amid COVID-19 Pandemic in Egypt. *Journal of primary care & community health*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.1177/21501327211017007>

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Arundel, M. K., Morrison, S., Mantulak, A. et Csiernik, R. (2022). Social Work Field Practicum Instruction During COVID-19: Facilitation of the Remote Learning Plan. *Field Educator*, 12(1), 1-19.
- Bell, D. J., Self, M. M., Davis III, C., Conway, F., Washburn, J. J. et Crepeau-Hobson, F. (2020). Health Service Psychology Education and Training in the Time of COVID-19: Challenges and Opportunities. *American Psychologist*, 75(7), 919-932.
- Brashear, C. A. et Thomas, N. (2022). Core competencies for combatting crisis: Fusing ethics, cultural competence, and cognitive flexibility in counseling. *Counselling Psychology Quarterly*, 35(1), 215-229.
- Burns, R. W., Jacobs, J. et Yendol-Hoppey, D. (2016). The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice. *Action in Teacher Education*, 38(4), 410-425.
- Chong, J. Y., Ching, A. H., Renganathan, Y., Lim, W. Q., Toh, Y. P., Mason, S. et Krishna, L. K. R. (2020). Enhancing mentoring experiences through e-mentoring: A systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017. *Advances in Health Sciences Education*, 25(1), 195-226.
- Chouinard, I. et Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 4, 11-21. <https://doi.org/10.3917/phron.043.0011>
- Colognesi, S., Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2^e éd., p. 69-86). De Boeck Supérieur.
- Cosh, S., Rice, K., Bartik, W., Jefferys, A., Hone, A., Murray, C. et Lykins, A. D. (2022). Acceptability and feasibility of telehealth as a training modality for trainee psychologist placements: A COVID-19 response study. *Australian Psychologist*, 57(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00050067.2021.1968275>
- de Villers Grand Champs, G. et Polfliet, X. (2022). *L'accompagnement numérique : enjeux, cadres et pratiques déontologiques*. Mémoire de master. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:38345>
- Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L., Gagnon, C. et Petit, M. (2021) Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27(1), 75-94.

- Dumez, H. (2021). *Méthodologie de la recherche qualitative : toutes les questions clés de la démarche* (3^e éd.). Magnard-Vuibert.
- Esposito, A. C., Yoo, P. S. et Lipman, J. M. (2022). Video Coaching: A National Survey of Surgical Residency Program Directors. *Journal of surgical education*, 79(3), 717-724. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2021.11.012>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gawronski, J. H. (2021). Teaching during the time of COVID: Learning from mentor teachers' experiences. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(4), 217-233.
- Goh, S., Wong, R. S. M., Quah, E. L. Y., Chua, K. Z. Y., Lim, W. Q., Ng, A. D. R., Tan, X. H., Kow, C. S., Teo, Y. H., Lim, E. G., Pisupati, A., Chong, E. J. X., Kamal, N. H. A., Tan, L. H. E., Tay, K. T., Ong, Y. T., Chiam, M., Lee, A. S. I., Chin, A. M. C. et Krishna, L. K. R. (2022). Mentoring in palliative medicine in the time of COVID-19: A systematic scoping review: Mentoring programs during COVID-19. *BMC Medical Education*, 22(1), 359. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03409-4>
- Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grumbach, G., Johnson, A. H., Engel, E. et Campos-Moreira, L. D. (2021). Virtual Termination amid COVID-19: Strategies for School Social Work Interns and Field Instructors. *Children & Schools*, 43(4), 216-223.
- Hovington, S. (2021). *Le stage dans les métiers relationnels*. Éditions JFD.
- Jordan, C. L., Sathaanathan, T., Celi, L. A., Jones, L. et Alagha, M. A. (2021). The Use of a Formative Pedagogy Lens to Enhance and Maintain Virtual Supervisory Relationships: Appreciative Inquiry and Critical Review. *JMIR Medical Education*, 7(4), 1-14.
- Juarez, D. et Blackwood, E. (2022). Virtual Undergraduate Internships: One COVID-19 Side Effect That Academic Libraries Should Keep. *Portal: Libraries & the Academy*, 22(1), 81-91.
- Jutras, F. et Labbé, S. (2014). Éthique professionnelle. Dans A. Jorro, (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 106-108). De Boeck.
- Kier, M. W. et Clark, K. S. (2020). The Rapid Response of William & Mary's School of Education to Support Preservice Teachers and Equitably Mentor Elementary Learners Online in a Culture of an International Pandemic. *Journal of Technology & Teacher Education*, 28(2), 321-327.
- Körkkö, M. K., Morales Rios, S. et Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research*, 61(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562954>
- Lacroix, A., Marchildon, A. et Bégin, L. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Presses de l'Université du Québec.

- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement : vers la construction d'un jugement professionnel* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/244745>
- McNabb, S. J. N., Magowe, M., Shaw, N., Berrian, A. M., Wilkes, M., Shaikh, A., Gachuno, O., Perrone, L. A., Murray, B. L., Berman, E. et Hansoti, B. (2021). Delivering Modern Global Health Learning Requires New Obligations and Approaches. *Annals of global health*, 87(1), p. 1-9. <https://doi.org/10.5334/aogh.3261>
- McVicar, K. L. et Bullard, G. L. (2021). Maintaining Experiential Learning Continuity and Integrity During a Global Pandemic. *Journal of Health Administration Education*, 38(1), 351-362.
- Nadan, Y., Shachar, R., Cramer, D., Leshem, T., Levenbach, D., Rozen, R., Salton, N. et Cramer, S. (2020). Behind the (Virtual) Mirror: Online Live Supervision in Couple and Family Therapy. *Family Process*, 59(3), 997-1006.
- Nesje, K. et Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609>.
- Nickles, G. (2020). Design Factors for Distance Clinical Experiences: A Literature Review. *Distance Learning*, 17(1), 19-26.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e éd.). De Boeck supérieur.
- Petit, M. (2021). *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Éditions JFD.
- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118. <https://doi.org/10.7202/1061719ar>
- Petit, M. et Gagné, A. (accepté). Accompagnement de stagiaires en sciences humaines et sociales à l'aide du numérique. Dans L. Bernard-Tanguy, B. Carteron et L. Cocandeu-Bellanger (dir.), *Professionnalisation des étudiants et dispositifs pédagogiques*.
- Philion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019) Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1-2), 57-73.
- Point, C. (2020). Pédagogie universitaire et numérique : le défi d'une éthique de l'attention. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International*

Journal of Technologies in Higher Education, 17(2), 30-43.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-04>

- Rew, L. (2011). The systematic review of literature: Synthesizing evidence for practice. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(1), 64-69.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Éditions du CRP.
- Sinclair, A. C., Gesel, S. A., LeJeune, L. M. et Lemons, C. J. (2020) A review of the evidence for real time performance feedback to improve instructional practice. *The Journal of Special Education*, 54, 90-100.
- Thackrah, R. D., Hall, M., Fitzgerald, K. et Thompson, S. C. (2017). Up close and real: Living and learning in a remote community builds students' cultural capabilities and understanding of health disparities. *International Journal for Equity in Health*, 16, 1-10.
- Thomas, M. A., Norgaard, M., Stambaugh, L. A., Atkins, R. L., Kumar, A. B. et Farley, A. L. P. (2021). Online Involvement for Georgia Student Teachers During COVID-19. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648028>
- Van Boxtel, J. M. (2017). Seeing is believing: Innovating the clinical practice experience for education specialist teacher candidates with video-based remote supervision. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 180-190.

Annexes

Bases de données utilisées

Lors de la recension des écrits, les moteurs de recherche EBSCO et ProQuest ont été utilisés dans un premier temps (16 juillet 2022), afin de pouvoir trouver des articles en provenance d'un maximum de bases de données pertinentes. L'ensemble des bases de données de ces deux plateformes ont ainsi été sélectionnées. Voici le nombre d'articles potentiellement pertinents (sans tenir compte des doublons) relevés par bases de données, en fonction de l'équation de recherche soumise :

Tableau 5 : Nombre d'articles trouvés par bases de données (EBSCO)

Nom de la base de données	Nombre d'articles
Academic Search Complete	82
MEDLINE with Full Text	70
ERIC	46
Education Source	35
APA PsycInfo	22
Computers & Applied Sciences Complete	17
Business Source Complete	13
CINAHL Plus with Full Text	13
SocINDEX	13
SocINDEX with Full Text	13
Psychology and Behavioral Sciences Collection	10
Library, Information Science & Technology Abstracts	4
SPORTDiscus with Full Text	4
GreenFILE	2
Music Index	2
RILM Abstracts of Music Literature	2
APA PsycArticles	1
Entrepreneurial Studies Source	1
Legal Source	1

Tableau 6 : Nombre d'articles trouvés par bases de données (ProQuest)

Nom de la base de données	Nombre d'articles
ProQuest Central	95
Health & Medical Collection	44
Publicly Available Content Database	42
Research Library	30
Nursing & Allied Health Database	29
Education Database	29
Agricultural & Environmental Science Collection	27
Research Library: Health & Medicine	23
Environmental Science Collection	19
Public Health Database	16
Environmental Science Index	15
Research Library: Science & Technology	14
Research Library: Social Sciences	14

État des connaissances sur les considérations éthiques de la supervision à distance

Psychology Database	13
Environmental Science Database	13
Healthcare Administration Database	11
ABI/INFORM Collection	10
ABI/INFORM Global	10
Agricultural Science Collection	10
Advanced Technologies & Aerospace Database	10
Research Library: Business	10
Social Science Database	9
Sociology Database	8
Engineering Database	8
Sociological Abstracts	7
Science Database	7
AGRICOLA	7
Research Library: The Arts	7
Research Library: History	7
Research Library: Literature & Language	7
Social Services Abstracts	6
Biological Science Database	6
Computer Science Database	6
Earth, Atmospheric & Aquatic Science Database	6
Consumer Health Database	5
Coronavirus Research Database	5
Library Science Database	4
Criminal Justice Database	4
Canadian Business & Current Affairs Database (CBCA Database)	3
Agriculture Science Database	3
Canadian Business & Current Affairs Database: Health & Medicine	3
Middle East & Africa Database	3
Asian & European Business Collection	2
Sociological Abstracts	2
Sports Medicine & Education Index	2
Canadian Business & Current Affairs Database: The Arts	2
Canadian Business & Current Affairs Database: Business	2
Canadian Business & Current Affairs Database: History	2
Canadian Business & Current Affairs Database: Literature & Language	2
Canadian Business & Current Affairs Database: Science & Technology	2
Canadian Business & Current Affairs Database: Social Sciences	2
East Europe, Central Europe Database	2
Turkey Database	2
India Database	1
Accounting, Tax & Banking Collection	1
Political Science Database	1
Telecommunications Database	1
TOXLINE	1
Music Periodicals Database	1
Materials Science Database	1
India Database: Business	1
India Database: Science & Technology	1
Australia & New Zealand Database	1
East & South Asia Database	1
Latin America & Iberia Database	1
UK & Ireland Database	1

Dans un deuxième temps (22 juillet 2022), la recherche documentaire a été complétée avec quelques autres bases de données qui n'étaient pas disponibles par l'intermédiaire d'EBSCO ou de ProQuest. La liste de ces bases est disponible dans le tableau ci-bas, ainsi que le nombre d'articles relevés (toujours sans tenir compte des doublons) :

Tableau 7 : Autres bases de données consultées

Nom de la base de données	Nombre d'articles
Google Scholar	36
Érudit (incluant Persée)	25
Elsevier (incluant Inspec et ScienceDirect)	16
Scopus	4