DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11747

L'ENTRETIEN DE SUPERVISION SUPPORTÉ PAR LA VIDÉO DANS LE CADRE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE, UN ESPACE D'ÉMANCIPATION POTENTIEL ?

Anne-Marie Miville (anne-marie.miville@fse.ulaval.ca)
Pier-Ann Boutin (pier-ann.boutin@fse.ulaval.ca)
Gabrielle Pomerleau (gabrielle.pomerleau.2@ulaval.ca)
Christine Hamel (christine.hamel@fse.ulaval.ca)
Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Les stages en enseignement sont souvent reconnus comme étant les activités les plus significatives de la formation initiale. Des critiques se font toutefois entendre quant au fait qu'ils seraient plutôt des vecteurs de statu quo dans la profession enseignante et remettent ainsi en question le potentiel émancipateur pour les étudiantes et les étudiants qui s'y engagent. Entre autres parce qu'elle est largement étudiée sous l'angle de dynamiques relationnelles entre formateurs universitaires, enseignants-associés et stagiaires, l'expérience vécue dans la formation pratique par ces derniers demeure peu connue quant aux occasions d'émancipation offertes. Dans le contexte de la mise en œuvre d'un dispositif de vidéoformation ancré dans une perspective développementale et axé sur l'activité des stagiaires en contexte de classe, notre étude cherche à mieux comprendre l'expérience vécue par les stagiaires durant les entretiens de supervision auxquels ils ont participé en stage. À l'aide du cadre théorique et méthodologique du cours d'action, nous décrivons l'expérience de deux stagiaires alors qu'ils étaient engagés dans ce dispositif de formation. Nos résultats illustrent que pour des stagiaires qui réalisent leur dernier stage d'enseignement, les préoccupations, les besoins et les émotions ressentis dans les interactions lors d'entretien sont très variés, notamment en regard de leur posture distincte dans les activités de formation de leur stage. La portée des interactions tenues dans l'entretien de supervision à l'aide de la vidéo est ainsi largement différente. L'activité des étudiants dans ces entretiens de supervision pourrait supporter une réflexion à portée émancipatrice, mais il semble que celle-ci nécessite du recul de la part des stagiaires à la suite des entretiens pour leur permettre d'établir des liens entre les expériences vécues en stage et les contextes professionnels à venir.

Mot-clés : Formation initiale, enseignement, émancipation, supervision pédagogique, analyse de l'activité

1. Problématique

Dans les programmes de formation à l'enseignement, les stages se veulent des espaces d'apprentissage, notamment parce qu'ils permettent aux étudiants d'agir en contexte réel d'enseignement et de participer à la communauté scolaire (Franke et Dahlgren, 1996). Ils sont considérés comme des moments de développement qui soutiennent la professionnalisation (MEQ, 2020), mais sont aussi souvent perçus comme l'activité la plus significative de la formation à l'enseignement par les étudiants et les formateurs (Anderson, 2007 ; Boudreau, 2001 ; Britzman, 2003 ; Conderman et al., 2005 ; Farkas et al., 2002 ; Kaldi, 2009 ; Portelance et al., 2008). Cependant, leur pertinence a parfois été remise en question, notamment quant à la socialisation à la profession qui prend souvent le pas sur l'analyse réflexive sur la pratique et l'innovation pédagogique pour les étudiants et étudiantes (Britzman, 1986 ; Hopper et Johnston, 1973 ; Salzillo et Van Fleet, 1977 ; Zeichner, 1980). Certaines études vont même jusqu'à identifier le stage comme un vecteur de statu quo dans la profession enseignante (Clarke et al., 2014 ; Goodwin et al., 2016 ; Graham, 1999). En effet, un manque d'authenticité dans les échanges entre formateurs et formés (Trohel et al., 2004) aurait pour effet de restreindre les occasions de réflexion sur la pratique et le potentiel de développement professionnel, parce que l'étudiant cherche à répondre à des injonctions, par exemple dans l'appropriation des pratiques observées comme étant les seules pratiques valides perçues chez son formateur ou sa formatrice dans le milieu de stage (Chaliès et al., 2004). Il est aussi communément admis que les stagiaires entretiennent des relations asymétriques avec leurs formateurs (Trevethan et Sandretto, 2017) et qu'ils adoptent en conséquence une posture plus près du conformisme et de la dépendance au regard de l'évaluation du stage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021 ; Land et Rubin, 2020). Une telle posture, selon nous, rendrait difficile le développement d'une réflexion soutenant une émancipation capacitive. Cette dernière vise une « augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là » (Broussal, 2019, p. 24). S'émanciper en formation, c'est aussi faire croitre l'autonomie de pensée des formés, notamment en présentant une pensée critique et en se distanciant de la pensée qui domine pour définir ses propres opinions sur des enjeux ou des problématiques rencontrées (Baudot et Huart 2011 ; Broussal, 2019). On perçoit une forme d'émancipation en contexte de formation lorsque les formés proposent des initiatives ou des actions dans lesquelles ils sont impliqués pour améliorer leurs conditions et visent ainsi des transformations dans leur pratique (Baudot et Huart, 2011). Pour cela, il apparait que la réflexion sur les actions est nécessaire afin de permettre l'émergence de prise de conscience sur soi ou les autres (Olry, 2013 ; Wittmann-Price, 2004). En effet, pour viser la transformation, Baudot et Huart (2011) précisent qu'il est d'abord nécessaire pour les formés de comprendre le contexte et les situations dans lesquelles ils se trouvent pour mieux se définir et ensuite s'engager.

En vue d'amener les stagiaires à développer un agir compétent, situé et réflexif pour intervenir auprès des élèves aux besoins diversifiés (MEQ, 2020), il est alors permis de se demander si les stages remplissent pleinement cette mission. Comment les stages amènent-ils (ou non) les stagiaires à réfléchir sur leur pratique et à s'émanciper dans celle-ci ? Une piste explorée afin de documenter leur expérience d'apprentissage et pour évaluer le potentiel émancipateur du stage, il faut prendre en compte la perspective des stagiaires, d'un point de vue non déficitaire (Malo, 2010 ; 2018). De plus, de nouveaux dispositifs mettant à profit la vidéo et l'analyse de l'activité des formés (Blondeau et van Keirsbilck, 2015 ; Gaudin et al., 2018 ; Gaudin et Chaliès, 2015 ; Viau-Guay et Hamel, 2017) ouvrent de nouvelles possibilités pour la formation, mais aussi pour la documentation de l'expérience des stagiaires et la façon dont le stage peut être un lieu de réflexion sur l'action et d'émancipation.

2. Contexte de l'étude

Dans le cadre de la formation pratique en alternance à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) de l'Université Laval (Québec), un dispositif de vidéoformation ancré dans une perspective développementale et axé sur l'activité réelle des stagiaires est en place depuis 2018. Ce dispositif mise notamment sur l'apport d'entretiens individuels menés par les formateurs et formatrices universitaires à l'aide de captations vidéo des stagiaires dans leur contexte de classe. Notre étude s'insère dans un projet de recherche[1] dont l'objectif est de valider ces nouvelles modalités d'accompagnement des stages du BÉPEP à l'Université Laval. Nous souhaitons, par cette contribution,

[1] *Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval. N° d'approbation : 2020-331 A-2 R-1/17-11-2021*

documenter l'activité de deux stagiaires de quatrième année, plus précisément leur expérience vécue lors des entretiens individuels de supervision en compagnie de leur formatrice universitaire respective (réalisés à partir de captations vidéo d'une situation d'enseignement menée en contexte de classe avec les élèves).

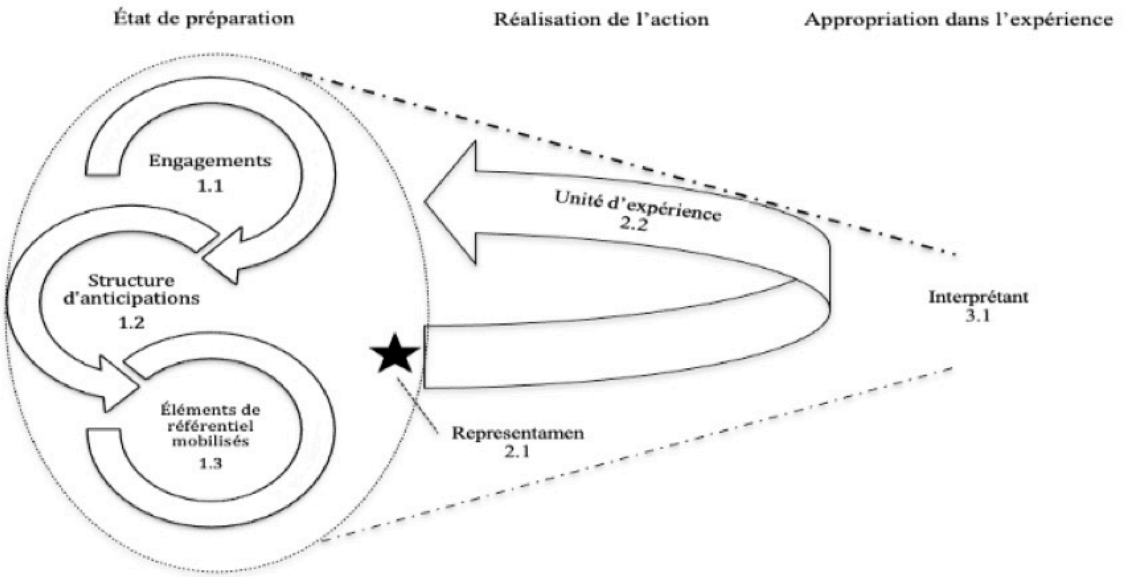
3. Cadre théorique

Dans cette étude, nous mettons à profit le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) qui, s'inscrivant dans la cognition située, permet d'analyser l'activité humaine en considérant à la fois les éléments propres aux situations dans lesquelles se trouvent les acteurs[2] humains (perspective extrinsèque de l'activité, soit celle d'un observateur ou observatrice externe) et en considérant le point de vue des acteurs eux-mêmes (perspective intrinsèque en accédant à sa construction de sens par son expérience vécue dans une situation donnée). Il s'agit d'un cadre fécond pour étudier l'apprentissage et le développement des formés en ayant comme centre d'intérêt l'activité même de la formation à la profession par les situations diverses de développement des compétences, d'identité professionnelle et de participation à des collectifs dans des dispositifs de formation par alternance (Durand et al., 2006). De manière plus précise, le cadre sémiologique du cours d'action postule que l'activité est autonome, c'est-à-dire que l'acteur est en interaction asymétrique avec son environnement (la situation) où il définit et maintient sa propre organisation (phénomène de l'énaction) (Maturana et Varela, 1994). Parce qu'elle est fondamentalement cognitive, son organisation s'inscrit dans une dynamique de significations, c'est-à-dire que dans son interaction avec son environnement, certains éléments sont plus signifiants pour l'acteur que d'autres (inspiré par les travaux de Peirce, 1839-1914). Par ailleurs, son activité s'accompagne à tout instant d'un discours interne, la conscience préréflexive. Or, cette conscience préréflexive n'est pas nécessairement toujours perçue chez ce dernier durant l'action, mais elle peut, par certaines conditions favorables, être explicitée a posteriori à autrui. Pour ce faire, l'utilisation de traces issues l'activité de l'acteur, ex. : vidéoscopie ou traces matérielles, peuvent lui permettre de se replonger dans son activité au moment où elle a été vécue pour exprimer la dynamique de son organisation interne avec les éléments de son environnement (Theureau, 2010). La verbalisation de l'acteur repose principalement sur ce qui est signifiant pour ce dernier dans son interaction avec son environnement, par ce qui est « montrable, racontable par lui à tout instant de son déroulement [dans son activité] » (Theureau, 2006 p.42). Comme l'activité humaine est reconnue comme étant cognitive, Theureau (2006) conçoit que l'acteur humain construit de manière dynamique et permanente le sens dans les situations qu'il rencontre, soit dans les expériences qu'il vit. Cette construction de sens s'enchaine constamment, ce qui désigne le flux de l'activité humaine comme étant une concaténation de signes, soit, plus précisément, des signes hexadiques (Theureau, 2004 ; 2006). Ainsi, en faisant verbaliser l'acteur, il est possible de mieux comprendre l'histoire de son activité dans toute sa complexité en reconstituant les signes hexadiques et leur structure chronologique (voir figure 1).

---

[2] *Bien que notre article s'inscrive dans une logique d'écriture épicène, nous utilisons le terme « acteur » par souci de cohérence avec le cadre théorique. « Acteur » réfère à tout individu, comprenant à la fois le genre féminin ou masculin.*

Figure 1 : Composantes du signe hexadique en fonction des étapes de réalisation de l'action (adapté de Haué, 2003)



Les composantes du signe hexadique sont dynamiques entre elles et se regroupent selon trois états. D'abord, l'acteur expérimente toujours une situation à partir de son état de préparation qui se compose d'un faisceau d'engagements, soit une ou des préoccupations en lien avec divers éléments (voir 1.1 dans la figure 1). Par exemple, une personne pourrait être préoccupée par le fait d'obtenir de bonnes notes dans un cours. Les engagements traduisent les préoccupations relatives à l'histoire passée de l'acteur et ses connaissances spécifiques à la situation. En considérant ses expériences vécues, certaines anticipations (structure d'anticipation) sont présentes chez lui, soit des attentes actives (par exemple, l'étudiant s'attend à apprendre certaines méthodes pour gérer la classe) et des attentes passives (par exemple, relatives au déroulement d'une rencontre) (1.2 dans la figure 1). Selon les engagements et les attentes de l'acteur, les éléments de référentiel (1.3 dans la figure 1) regroupent les connaissances acquises dans ses expériences et des situations passées sur lesquelles il peut se reposer pour guider son activité, comme des connaissances sur les élèves, sur les enseignants, etc.

Par la suite, dans l'état de réalisation de l'action (voir 2 dans la figure 1), l'acteur perçoit, ressent ou identifie un élément de son environnement comme étant signifiant, lui donnant sens grâce à l'état de préparation dans lequel il se trouvait plus tôt (voir 1 dans la figure 1), ce qui l'incite à s'engager d'une manière quelconque dans la situation. C'est ainsi que le representamen (2.1 représenté par l'étoile dans la figure), soit l'élément de la situation qui suscite de l'intérêt pour l'acteur, représente une perturbation dans une situation donnée. Il peut être un élément sensoriel (ex. : avoir vu, entendu, senti, ressenti quelque chose) ou un élément mnémonique (ex. : se rappeler quelque chose). Le representamen fait sens uniquement parce qu'il repose sur un ou des éléments de son état de préparation (voir 2.1 dans la figure 1). Ces éléments de son activité font sens pour lui et l'incitent à réaliser une action, à ressentir quelque chose, à se dire quelque chose à lui-même ou à partager une communication avec autrui, ce qui représente l'unité de cours d'expérience (voir 2.2 dans la figure 1).

Finalement, il y a transformation lorsque l'acteur s'approprie l'expérience vécue. Plus précisément, à la lumière de l'unité d'expérience déployée (ex. : une action, une communication, un discours privé, etc.) dans la situation pour répondre au representamen qui a émergé sur un fond d'anticipations, d'engagements et d'éléments de référentiel, l'interprétant (voir 3.1 dans la figure 1) permet de rendre compte de l'appropriation d'une expérience donnée. C'est la composante qui permet de décrire comment, dans certaines situations, l'activité se transforme et peut intégrer de nouveaux éléments de référentiel susceptibles d'être mobilisés ultérieurement par l'acteur (ex. : valider un élément de

référentiel, construire un nouvel élément, etc.). Dans le contexte de la présente étude, les différentes composantes du signe permettent d'identifier les mécanismes qui caractérisent les changements de postures dans un processus émancipatoire (Baudot et Huard, 2011). Il pourrait ainsi être possible de décrire comment certaines transformations de l'activité s'observent en contexte de formation, notamment comment l'analyse vidéo en entretien de supervision de stage rend possible de nouvelles actions, l'intégration de nouveaux éléments aux référentiels pour l'action.

Pour décrire et analyser une activité discontinue sur un laps de temps circonscrit, l'utilisation de l'objet théorique du cours de vie relatif à un projet est intéressante (Theureau, 2015). Cet objet permet de proposer une reconstitution chronologique des signes hexadiques (voir figure 1), plus précisément un enchainement de ceux-ci pour décrire une activité constituée de différents épisodes discontinus dans le temps, mais tous liés à un même projet. Il permet alors de décrire, par exemple, les transformations dans l'expérience d'une étudiante couvrant un empan temporel plus long de son activité (Theureau, 2015) comme plusieurs mois dans le cadre d'un dispositif de formation, ce qu'est la durée d'un stage en enseignement.

Au regard de la problématique soulevée et du cadre du cours d'action, nous souhaitons répondre aux questions suivantes :

1. Quels éléments du dispositif d'entretiens supportés par la vidéo sont significatifs pour les stagiaires ? Plus précisément, quels sont les représentamen des participants liés à la vidéo ?

2. À la lumière de ces représentamen, comment les stagiaires s'engagent, ou non, dans une,transformation, un changement de posture ? Au regard de notre cadre théorique, nous,cherchons à cibler les unités d'expérience des participants liés aux représentamen qui proviennent de la vidéo et comment cela a enrichi leur expérience selon la nature des interprétants.

4. Méthodologie

4.1 Participants

Afin de décrire l'expérience vécue par les stagiaires dans le dispositif d'accompagnement en stage, soit les entretiens de supervision supportés par la vidéo lors de leur dernier stage en enseignement, nous avons recruté les participants par un envoi courriel institutionnel. Les participantes ou les participants devaient avoir réalisé leur dernier stage durant la session d'automne 2020 et avoir en leur possession les enregistrements vidéo des entretiens de supervision. À la suite de cet envoi, quatre participants volontaires se sont manifestés. Dans le cadre de cette contribution, nous présentons seulement les expériences vécues par Fabien et Pénélope, car tous deux réalisaient leur stage au même cycle d'enseignement.

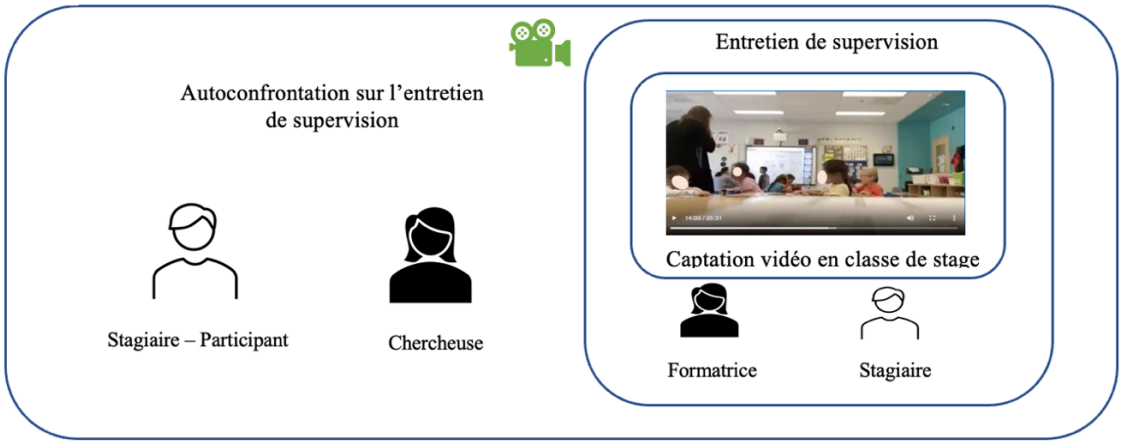
Tableau 1 : Participants potentiels

Stagiaire	Formatrice universitaire	Cycle d'enseignement durant le dernier stage
Fabien	Cynthia	1er cycle du primaire
Pénélope	Brigitte	1er cycle du primaire
Claudie	François	3e cycle du primaire
Valérie	Brigitte	Préscolaire

4.2 Collecte de données

Nous avons réalisé un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010) sur les traces vidéo des entretiens de supervision (voir figure 2) réalisés en compagnie des formatrices ou formateurs universitaires pour documenter l'activité réelle de chaque stagiaire dans une logique temporelle. Cet entretien d'autoconfrontation a duré environ une heure et trente minutes avec chaque participant.

Figure 2 : Illustration de l'autoconfrontation sur l'activité d'entretien de supervision



4.3 Analyse de données

Dans un premier temps, les entretiens d'autoconfrontation ont été transcrits afin de placer chronologiquement les verbalisations (VER) liées à l'activité réelle en contexte d'entretien de supervision supporté par la vidéo (ES). La reconstitution des signes hexadiques pour chaque participant a ensuite été réalisée. Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons ciblé les signes hexadiques pour lesquels le representamen des participants était lié aux extraits vidéos (ce qui est significatif dans leur activité et qui émerge d'une interaction liée directement à la vidéo visionnée durant l'entretien de formation). Pour ce faire, nous avons utilisé les composantes du signe lors de la reconstitution et nous avons catégorisé les interprétants en utilisant les propositions de Sève et al. (2002), soit : la vérification d'un type construit (validation ou invalidation) ou la construction d'un nouveau type (ouverture ou renforcement). Par la suite, avec le logiciel d'analyse MaxQDA, nous avons fait des regroupements de signes selon les ensembles d'évènements organisés chronologiquement et liés à un même projet (préoccupation, objectif de développement, etc.). Ces regroupements ont été nommés par les chercheuses de manière à illustrer au mieux l'expérience vécue dans ces activités de formation par les participants selon les thématiques. Finalement, pour décrire l'expérience des acteurs à la lumière de la portée émancipatrice de la formation, nous avons utilisé les quatre postures proposées par Baudot et Huard (2011) : 1) « Se situer » pour mieux comprendre ses valeurs et ses émotions dans les situations et se positionner dans le collectif avec qui ils ont des interactions ; 2) « Se déplacer » pour confronter les points de vue et identifier les enjeux à la suite de remises en question vécues ; 3) « S'engager » en proposant des pistes, des solutions individuelles, mais aussi collectives aux problématiques rencontrées ; 4) « S'allier » en questionnant sa capacité d'agir en tant qu'individu dans un collectif ou en faisant des propositions qui sortent du contexte de formation.

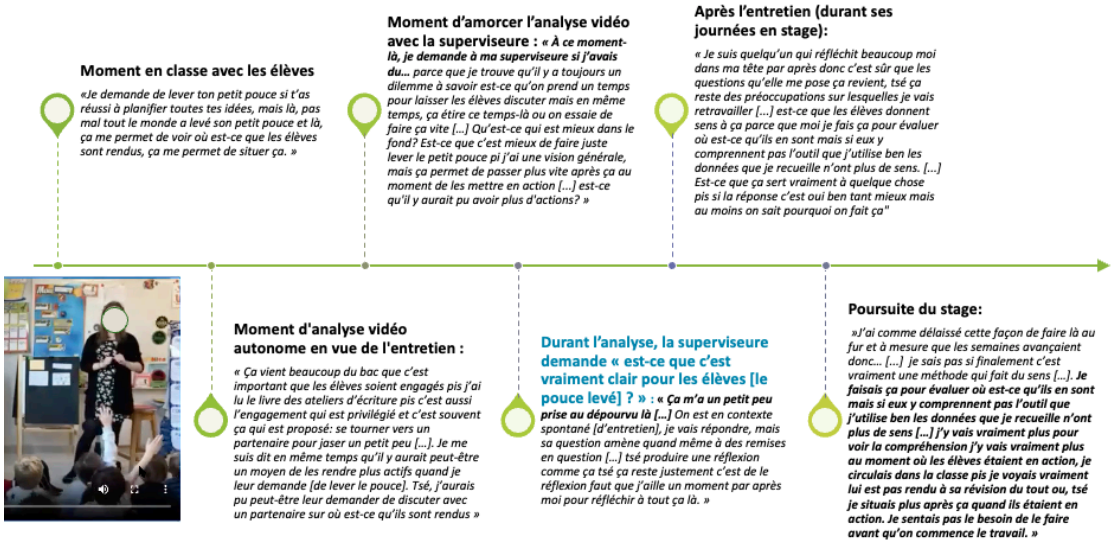
5. Résultats

Pour chaque participant, deux vignettes décrivent ci-dessous comment l'entretien de supervision supportée par la vidéo en contexte de formation à l'enseignement devient signifiant pour eux (ou non) et présente l'expérience qui en résulte. Nous décrirons d'abord l'expérience de Pénélope et ensuite celle de Fabien.

5.1 L'expérience de Pénélope

5.1.1 Faire lever le pouce, à quoi ça sert ?

Figure 3 : Vignette illustrant le premier objet de Pénélope « Faire lever le pouce, à quoi ça sert ? »



En présentant un extrait vidéo sur les ateliers d'écriture lors de son premier entretien avec sa formatrice, Pénélope explicite ce qu'elle se disait au moment où elle était devant les élèves en classe (unité d'expérience - discours privé) alors que ceux-ci obtempèrent en levant le pouce (representamen) pour répondre à sa question : « Ça fait en sorte qu'on voit où tout le monde est rendu. Ça me permet de voir où est-ce que les élèves sont rendus » (P., ES, 115). Pénélope demande ensuite à sa formatrice (unité d'expérience – communication) si elle aurait pu agir autrement pour rendre les élèves plus actifs (engagement) : « Mais, je me suis dit qu'en même temps, il y aurait peut-être moyen qu'ils soient plus actifs quand je leur demande ça [discuter avec un partenaire]. J'avais une réflexion par rapport à ça. Au lieu de faire lever le petit pouce, est-ce qu'il y aurait pu avoir plus d'action ?» (P., ES, 116-119) Pénélope sait que la participation active des élèves en classe est importante pour assurer leur engagement dans les tâches proposées (élément de référentiel) « ça vient beaucoup du baccalauréat, c'est important que les élèves soient engagés. J'ai lu le livre des ateliers d'écriture pis c'est aussi l'engagement qui est privilégié pis c'est souvent de se tourner vers un partenaire pis de jaser un petit peu » (P., VER, 239-241). Brigitte (la superviseure) intervient avec une relance sur l'extrait : « Oui, et écoute, il y a quelque chose [...] qu'est-ce qui te permet de savoir s'ils ne sont pas juste contents de lever leur pouce ? Moi, je me questionne si les élèves comprennent vraiment ce que ça veut dire » (B., ES, 120-121) Cette question surprend Pénélope (representamen) qui se sent un petit peu prise au dépourvu » (P., VER, 181) (unité d'expérience – émotion). À ce moment, parce qu'elle est dans un « contexte spontané où elle doit répondre [à sa formatrice] » (attente active), Pénélope s'empresse de répondre (unité d'expérience – communication) « que c'est quand même clair, parce qu'elle a pris le temps d'enseigner ces affaires-là » (P., ES, 123-124), tout en reconnaissant qu'il y a tout de même un élève qui lui signifie qu'il ne « s'en rappelle plus [où il est rendu dans sa rédaction] (P., ES, 125).

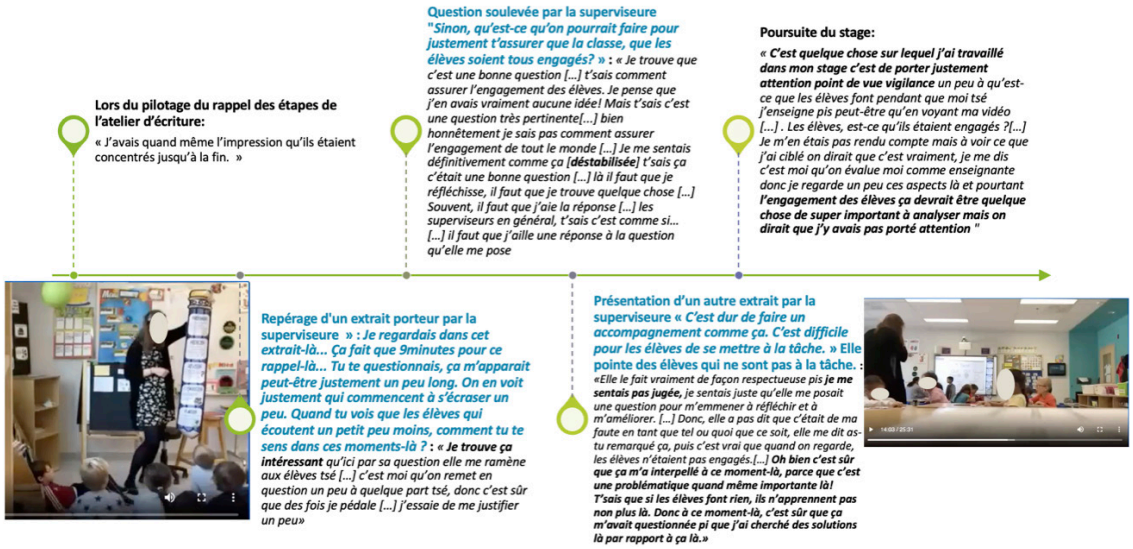
Plus tard, au moment de l'entretien d'autoconfrontation avec la chercheuse sur cet échange entre elle et sa formatrice, Pénélope verbalise sa conscience préréflexive des moments qui ont suivi cet échange (unité d'expérience – discours privé), notamment parce qu'elle sait qu'elle a besoin de recul (élément de référentiel) « je suis quelqu'un qui réfléchit beaucoup » (P. VER, 297-298) :

Ainsi, on peut supposer que l'effet de l'intervention de Brigitte dans l'entretien de supervision a perduré dans le temps (representamen), puisque la réflexion de Pénélope s'est poursuivie dans son stage (unité d'expérience – discours privé) « Est-ce que les élèves donnent sens à ça ? [le fait de lever le pouce pour s'autoévaluer] » (P., VER, 271-272). Pénélope poursuit sa réflexion et en vient à remettre en question

cette pratique (interprétant – ouverture) : « Je fais ça pour évaluer où est-ce qu'ils en sont, mais si eux, ils ne comprennent pas l'outil que j'utilise, les données que je recueille n'ont plus de sens. […] Je ne sais pas si finalement c'est vraiment une méthode qui fait du sens même si je l'ai justifiée [auprès de ma formatrice] » (P., VER, 274-277), notamment parce qu'elle sait que les élèves ne sont pas encore habiles à se questionner de façon métacognitive (élément de référentiel) : « quand on leur demande c'est quoi réviser, tsé ça fait pas tant de sens pour eux. Ces questions-là viennent pas spontanément dans leurs têtes. Aussi, le fait que ça soit en grand groupe, ils voient leur ami lever le pouce, donc est-ce qu'ils le lèvent parce que leur voisin l'a fait ? » (P., VER, 278-282) Ainsi, cette préoccupation sur la façon d'inviter les élèves à s'autoévaluer a continué de l'habiter (engagement) au-delà du moment de l'entretien avec sa formatrice « mon questionnement n'était pas clair à ce moment-là [dans l'entretien], mais j'avais une préoccupation par rapport à ça » (P., VER, 247-248).

5.1.2 Analyser davantage l'engagement des élèves dans les pilotages

Figure 4 : Vignette illustrant le deuxième objet de Pénélope « Analyser davantage l'engagement des élèves dans les pilotages »



Toujours lors de son entretien de supervision, Brigitte repère un extrait précis de la vidéo de la période d'enseignement où les élèves semblent passifs pendant de longues minutes et questionne Pénélope à ce propos :

> *Regarde dans tes étapes dites, on est rendu à 9 minutes. Ça fait que 9 minutes pour ce rappel-là… […] On en voit justement quelques-uns qui commencent à s'écraser un peu [pointe la vidéo]. […] Quand tu vois que les élèves écoutent un petit peu moins, comment tu te sens dans ces moments là ?* (B., ES, 147-149)

Cette question intéresse Pénélope (representamen) qui exprime qu'au moment de l'enseignement, elle « avait l'impression qu'ils [les élèves] étaient concentrés jusqu'à la fin » (P., ES, 153). Quelques minutes plus tard, dans la discussion, Brigitte demande « qu'est-ce qu'on pourrait faire pour justement assurer que la classe et les élèves soient tous engagés ? » (B., ES, 260-261) (representamen). Cette question « déstabilise » (unité d'expérience – émotion) Pénélope qui se dit « ouin, je ne sais pas comment répondre à [la] question, je vais y réfléchir un peu là, j'ai pas vraiment la réponse » (P., VER, 472-473) (unité d'expérience – discours privé). En même temps, elle est habitée par le fait de fournir une réponse dans le contexte d'entretien (engagement) « j'aimerais ça avoir la réponse […] il faut que j'aie la réponse » (P., VER, 468 ; 478).

À un autre moment, sa formatrice enchaine en repérant un autre passage où les élèves sont passifs alors qu'il leur était demandé d'amorcer leur rédaction :

> *Il y en a quand même beaucoup qui ne sont pas à la tâche… C'est dur de faire un accompagnement comme ça* [individualisé pour tout le groupe]*. Est-ce que tu avais l'impression que c'était pour s'engager dans la tâche ou que c'était une incompréhension* [s'ils ne faisaient rien] *?* (B., ES, 213-216)

Cette question interpelle Pénélope (representamen), puisqu'elle est encore préoccupée par le fait de se justifier auprès de sa formatrice (engagement) « c'est moi qu'on remet en question un peu quelque part, donc c'est sûr que des fois, je pédale [pour répondre] pis j'essaie de me justifier » (P., VER, 396-398). Elle sait aussi « que si les élèves font rien, ils n'apprennent pas non plus » (P., VER, 428-429) (élément de référentiel) et que sa formatrice est « vraiment respectueuse et qu'elle posait une question pour [la faire] réfléchir et [l']amener à [s']améliorer » (P., VER, 399-400) (élément de référentiel). Elle lui répond donc (unité d'expérience – communication) que « les deux élèves montrés [passifs], ce sont deux élèves en difficultés en français […]. J'ai tendance à beaucoup m'investir, mais souvent ça me fait oublier le reste de la classe. Il faut que je travaille sur ma vigilance: garder les yeux ouverts » (P., ES-1, 221-222).

Lors de l'autoconfrontation avec la chercheuse, Pénélope explicite que cet objet d'échange (representamen) est devenu une préoccupation pour elle (engagement) « c'est une bonne question-là : comment assurer l'engagement des élèves […] et j'en avais vraiment aucune idée » (P., VER, 462-463). D'emblée, elle reconnaissait que « l'engagement [des élèves] c'est un point crucial » (P., VER, 468) (élément de référentiel). Ainsi, dans son contexte de stage, après sa rencontre avec Brigitte, sa réflexion s'est poursuivie pour se formaliser davantage sur les éléments importants à observer dans sa pratique (interprétant – ouverture) :

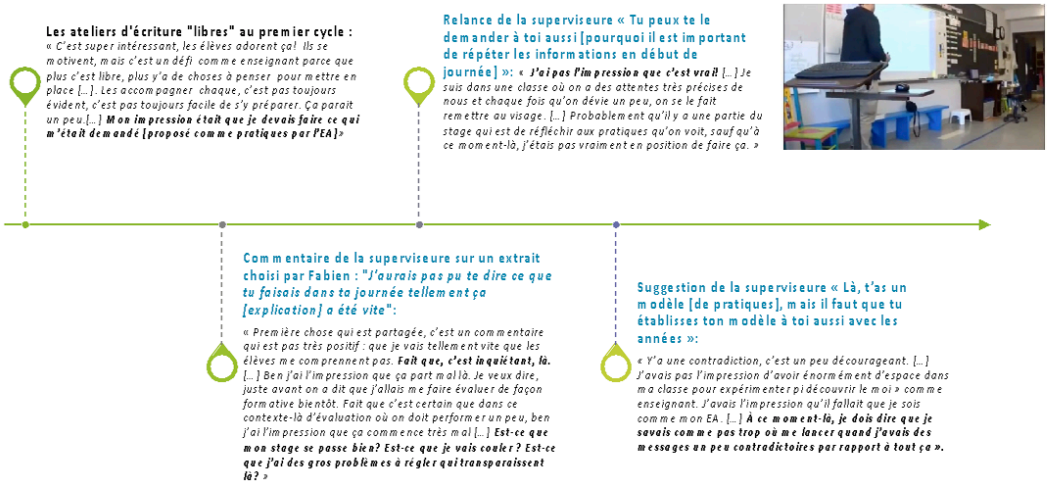
> *Je m'en étais pas rendu compte, mais à voir ce que j'avais ciblé* [comme extraits à présenter], *je me disais que c'était moi qu'on évaluait comme enseignante. Donc, je regarde peu ces aspects-là* [les élèves] *et pourtant l'engagement des élèves ça devrait être quelque chose de super important à analyser, mais on dirait que j'y avais pas porté attention* (P., VER, 370-374).

Dans les deux vignettes illustrant l'expérience de Pénélope, il est possible d'observer qu'elle débute toujours par une réflexion dans laquelle elle se situe dans son contexte de formation avec sa superviseure, notamment lorsqu'elle sélectionne elle-même ses extraits et qu'elle se sent prise au dépourvu par les questions durant l'entretien. Par la suite, ses réflexions abondent vers la posture « se déplacer » puisqu'elle amorce un questionnement sur l'engagement des élèves et qu'elle remet en question certaines de ses actions faites en considérant (à l'aide de sa formatrice) les interactions des élèves. Dans les deux vignettes, les questions de sa formatrice reposent sur des extraits vidéo visionnés en entretien identifiés comme étant signifiants pour la stagiaire et l'amènent à faire des prises de conscience sur des enjeux relatifs à sa pratique.

5.2 L'expérience de Fabien

5.2.1 Se situer entre les suggestions de son enseignante et celles de sa formatrice

Figure 5 : Vignette illustrant le deuxième objet de Pénélope « Analyser davantage l'engagement des élèves dans les pilotages »



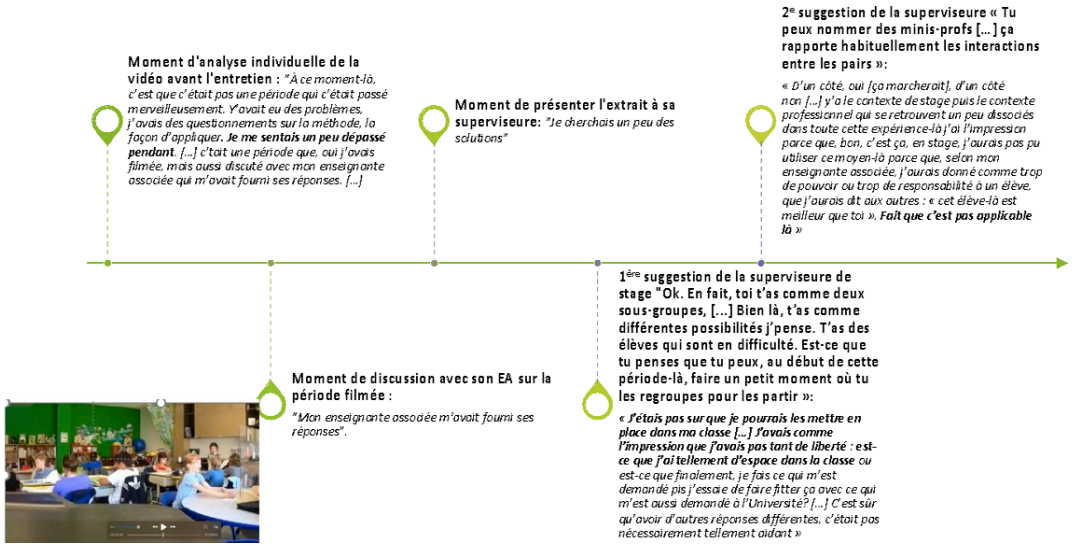
Pour Fabien, le fait de se présenter à son premier entretien avec sa formatrice Cynthia représente un moment signifiant pour lui (representamen). Fabien y présente une vidéo d'un enseignement lié aux ateliers de lecture à mettre en place dans sa classe (unité d'expérience – action). Il a sélectionné cette vidéo parce qu'il était préoccupé par le fait « d'accompagner [les élèves individuellement], c'est pas toujours évident, c'est pas toujours facile de s'y préparer » (F., ES, 5-7) (engagement). Après quelques échanges sur le contexte de la vidéo et après avoir présenté l'extrait durant lequel il explique le déroulement de la période aux élèves, sa formatrice arrête la vidéo et la commente « je vais te dire honnêtement, une fois que tu as dit l'horaire, j'aurais pas pu te dire ce que tu faisais dans ta journée tellement ça a été vite » (C., ES, 28-29). Bien que Fabien s'attendait à ce que l'entretien de supervision soit « un moment où on allait [l'] évaluer » (F., VER, 22-23) (attente active), le commentaire de Cynthia sur l'extrait (representamen) l'inquiète (unité d'expérience – émotion). Il se dit : « est-ce que mon stage se passe bien ? Est-ce que je vais couler ou est-ce que j'ai des gros problèmes à régler qui transparaissent là [dans la vidéo]» (F., VER, 18-19) (unité d'expérience – discours privé/interprétant ouverture). Parce qu'il est préoccupé par le fait « d'essayer de justifier pourquoi [il] allait vite » (F., VER, 31) (engagement) dans le contexte où il reconnait « être évalué » (élément de référentiel), il répond à sa formatrice « j'ai déjà eu beaucoup de commentaires aussi à propos de mon rythme [débit] qui était plus lent la plupart du temps, donc je pense que j'essayais de me corriger » (F., ES, 70-71) (unité d'expérience – communication). Fabien se dit alors : « ça se passe mal [l'évaluation de son stage] » (F., VER, 4) (interprétant – validation).

Dans la poursuite de leur discussion sur la manière de présenter l'horaire aux élèves, Cynthia fait quelques propositions à Fabien pour leur offrir une variété (representamen) et Fabien l'interrompt en précisant qu'il « calque sur ce que [son] enseignante-associée fait et [qu'il] pourrait lui demander pourquoi [il est important] de répéter l'horaire du matin » (F., ES, 58-59) (unité d'expérience – communication). Cynthia le relance rapidement en lui précisant qu'il « peut se le demander à [lui-même] aussi [pourquoi il est important de répéter la routine au 1er cycle du primaire] » (C., ES, 60). Cela interpelle Fabien (representamen) qui a « l'impression qu'il fallait qu'[il soit comme] son enseignante associée. Donc, c'est sûr que de [se] faire dire d'un côté « fais ça comme ça », c'est strict pis, l'autre côté « découvre toi-même tes façons de faire », ben y'a un genre de contradiction. C'est un peu dérangeant ». À ce moment, Fabien ne sait « comme pas trop où [se] lancer quand [il] avait des messages [divergents], c'est un peu contradictoire » (F., VER, 63-68) » (unité d'expérience – discours privé). Il trouve cela, notamment parce qu'il sait qu'il réalise son stage dans une classe où « on a des attentes très précises de [lui] et qu'à chaque

fois qu'[il] déroge un peu pour faire quelque chose de différent, [il] se le fait remettre dans le visage [...] et qu'[il] n'a pas l'impression d'avoir énormément d'espace dans [sa] classe pour expérimenter et découvrir le « moi » enseignant », (F., VER, 83-87) (élément de référentiel). À ce moment, il reconnait également « qu'une partie du stage [consiste] à réfléchir aux pratiques pédagogiques » (F., VER, 87-88) (élément de référentiel), mais « qu'à ce moment-là, [il] n'était pas vraiment dans une position pour faire ça et qu'[il] devait faire ce qui [lui] était demandé » (F. VER, 89-90) (interprétant – validation d'un type).

5.2.2 Évaluer les propositions données en contexte d'entretien

Figure 6 : Vignette illustrant le deuxième objet de Fabien « Évaluer les propositions données en contexte d'entretien»



Durant cet entretien, Fabien continue de présenter sa vidéo d'enseignement à sa formatrice. Au moment de vivre une activité de rédaction en ateliers d'écriture avec les élèves (representamen), il se « sentait un peu dépassé » (F. VER, 123) (unité d'expérience – émotion). Une fois le pilotage terminé (representamen), « il en avait aussi discuté avec son enseignante associée qui [lui] avait fourni ses réponses [à elle] » (F. VER, 139-140) (unité d'expérience – communication). Durant l'entretien, il s'arrête donc sur l'extrait durant lequel il se sentait dépassé parce qu'il « cherchait des solutions [...] sur la méthode, sur la façon [de faire un suivi individualisé dans la rédaction] » (F., VER, 121-123) (engagement). Il précise à Cynthia : « Donc c'est ça, je trouve que ça faisait beaucoup de suivi individuel que j'avais à donner. [...] Comment j'aurais pu un peu, solutionner ça? » (F., ES, 95-96 ; 99) (unité d'expérience – communication). À ce moment, sa formatrice propose quelques pistes de solution : « tu as différentes possibilités, je pense : tu as des élèves en difficulté. Est-ce que tu penses que tu peux, au début de la période [...] faire un petit moment où tu les regroupes [selon les besoins] ? » (C., ES, 101-104) et cette intervention fait réagir (representamen) Fabien qui se dit (unité d'expérience – discours privé) :

> *J'étais pas sûr que je pourrais les mettre en place [...] j'avais comme l'impression que j'[avais] pas tant de liberté [...] est-ce que j'ai tellement d'espace dans la classe ou est-ce que, finalement, je fais ce qui m'est demandé pi j'essaie de faire fonctionner ça avec ce qui m'est demandé à l'université ?* (F., VER, 125-130)

Cynthia renchérit avec une autre piste de solution « quand tu fais ton atelier d'écriture, tu peux nommer deux mini-profs. L'aide des pairs, les interactions entre pairs, ça apporte beaucoup habituellement » (C. ES, 133-134). Encore une fois, Fabien réagit à cette nouvelle suggestion (representamen), en se disant que « c'est surement une bonne idée et que dans chaque équipe, il pourrait y avoir un responsable qui peut servir de référence, mais il faudrait quand même s'assurer qu'il ne soit pas surutilisé [dans l'équipe] » (F. ES, 137-140) (unité d'expérience – discours privé). Préoccupé par le fait d'obtenir un bon résultat dans le cadre de son stage « j'allais comme plaire à quelqu'un [l'enseignante associée

ou Cynthia la superviseure en faisant soit la proposition de l'une ou de l'autre] et me nuire dans le résultat, l'évaluation [du stage] » (F. VER, 143-144) (engagement), Fabien valide qu'il n'exploitera pas les deux propositions de Cynthia en contexte de classe, parce qu'il reconnaissait d'emblée que les deux contextes, soit la classe et l'entretien de supervision, sont trop différents (interprétant – validation d'un type) :

> *Fait que, c'était surement des bons trucs. Je ne pense pas que ce qu'elle me disait c'était pas bon. C'était plus dans l'application, dans ce contexte-là, que c'était un peu complexe. […] Y'a le contexte de stage puis le contexte professionnel qui se retrouvent un peu dissociés dans toute cette expérience-là [accompagnement par une EA et par une formatrice] et j'ai l'impression que, c'est ça, en stage [en classe], j'aurais pas pu utiliser ce moyen-là parce que, selon mon enseignante associée, j'aurais donné comme trop de pouvoir ou trop de responsabilités à un élève. Fait que ce n'est pas applicable là* (F. VER 144-146 : 161-165).

Les vignettes de Fabien illustrent la posture dans laquelle il demeure du début jusqu'à la fin des entretiens de formation. Tout au long de ceux-ci, ses réflexions portent sur le contexte de la formation (entretien de supervision), notamment parce qu'il est préoccupé par l'effet qu'auront ses choix ou ses réponses sur l'issue de son stage. Ainsi, Fabien demeure dans la posture « se situer ». Sa réflexion n'évolue pas de manière à mettre en relation des enjeux plus larges liés à sa pratique professionnelle, mais reste plutôt uniquement concentré sur le contexte de l'entretien et l'effet de ses choix sur la note de son stage. Son expérience rend compte du fait qu'il valide des connaissances liées à la situation de formation (entretien de supervision) à la suite de propos tenus par sa formatrice sur ses vidéos.

6. Discussion

L'objectif de notre étude était de mieux comprendre l'expérience vécue par les stagiaires durant les entretiens de supervision auxquels ils ont participé lors de leur dernier stage. Plus précisément, nous cherchions à comprendre comment l'utilisation de la vidéo comme trace matérielle supportait les entretiens de supervision, notamment en identifiant en quoi et comment la vidéo était signifiante dans leur activité, puis comment leur réflexion caractérisait leur posture émancipatrice (ou non) dans ce dispositif. Tout d'abord, l'expérience vécue par les deux participants nous révèle que ce sont surtout les interactions des formatrices alors qu'elles réagissent à certains extraits des vidéos qui sont source de perturbation pour eux. Alors que Pénélope réagit aux questions soulevées par sa formatrice et par les relances qui suivent l'écoute de différents extraits, Fabien réagit quant à lui plutôt aux commentaires et aux pistes proposées par sa formatrice suivant le visionnement d'extraits qui le préoccupaient d'emblée. Il est possible d'observer que tous les deux vivent des tensions similaires lors des entretiens de supervision et que cela caractérise le fait qu'ils tendent à « se situer » (Baudot et Huard, 2011) par rapport au contexte de l'entretien. Ainsi, les échanges tenus à propos des vidéos visionnées en entretien de supervision les amènent à définir de manière plus précise la place qu'ils occupent dans l'entretien de supervision. D'une part, ils cherchent à valider leurs actions pédagogiques auprès de leur formatrice et à obtenir des alternatives pour identifier certaines interventions à prioriser, mais ressentent des émotions que l'on pourrait qualifier de négatives (surprise, déstabilisation, « prise au dépourvu », inquiétude) lorsque leur formatrice les relance par des questions ou fait certaines suggestions. Ainsi, les deux stagiaires sont préoccupés par le fait de justifier adéquatement leurs actions pédagogiques observées sur les vidéos, notamment en vue de démontrer leurs compétences professionnelles. Cela corrobore les résultats de Watteau et al. (2014) qui soulèvent que, dans les interactions avec les formateurs, les « formés » cherchent à obtenir l'approbation des formateurs pour faire reconnaitre leur légitimité.

Malgré cette similitude dans leur expérience vécue, il demeure que les perturbations causées par les interactions liées à la vidéo n'ont pas les mêmes retombées pour les deux stagiaires. Pénélope identifie certains enjeux propres à sa pratique enseignante et fait certaines propositions par rapport à ceux-ci, ce qui caractérise une posture qui tend davantage à « se déplacer » pour mieux comprendre la réalité dans laquelle elle évolue en regard des enjeux présents (Baudot et Huard, 2011). Quant à Fabien, son expérience diffère, entre autres parce qu'au cœur de l'entretien, ses prises de position et ses réflexions sont uniquement liées au contexte de l'entretien lui-même sans qu'il n'envisage des transferts vers

son contexte professionnel en classe. Fabien valide ses propres connaissances au moment même de l'entretien. Ses actions sont orientées en regard du contexte d'entretien, ne l'amenant pas à développer une réflexion sur ses actions professionnelles en classe et ultimement à s'émanciper dans sa pratique par une autonomie de pensée ou de gestes professionnels (Baudot et Huart, 2011 ; Broussal, 2019).

Le modèle d'entretien de supervision supporté par la vidéo ne peut ainsi garantir l'émergence de transformation (transformation de la posture). Cependant, dans le cas de Pénélope, le fait de se sentir « déstabilisée » par des relances bienveillantes, qu'elle perçoit comme signifiantes en regard de ses préoccupations existantes, soit un objet d'enquête (Ria et Lussi Borer, 2015), offre davantage d'opportunités de mise en réflexion (de déplacement). Dans leur recension des écrits sur l'utilisation de la vidéo pour favoriser le développement de la compétence réflexive, Viau-Guay et Hamel (2017) soulèvent que la guidance, la rétroaction ou l'étayage sont à exploiter par les formateurs dans l'analyse vidéo. Il est important de souligner qu'à l'instar d'Horcik et Durand (2011), nous pensons que les interactions avec les formatrices prenant appui sur la vidéo ne peuvent garantir une visée transformatrice de l'activité des formés. Cela va de pair avec le postulat d'autonomie de l'acteur et de son activité du cadre sémiologique du cours d'action dans lequel s'inscrit la présente étude. En effet, bien que les interventions des formatrices semblent au centre des interactions et de leur « effet » sur les stagiaires, il faut rappeler que les interactions entre la personne engagée et son environnement (qui incluent les autres acteurs) sont asymétriques au sens où la personne à tout moment sélectionne dans l'environnement les éléments lui permettant d'ajuster son action en regard de ses préoccupations, de ses attentes et de son référentiel (Theureau, 2006). Il faut alors comprendre que, même si les interventions des formatrices agissent comme des éléments significatifs pour les stagiaires, leur signification n'émerge que d'eux selon leur engagement dans l'activité. Bien que les expériences vécues et relatées par les deux stagiaires s'opposent dans une certaine mesure, la présente étude met en lumière que l'entretien de supervision peut représenter un espace d'émancipation. Parce que l'activité des deux stagiaires est perturbée par le même type d'interactions durant les entretiens de supervision supportés par la vidéo, nos résultats éclairent l'importance de considérer les différentes dispositions des stagiaires (postures) durant ceux-ci pour soutenir de potentielles transformations dans leur pratique professionnelle.

7. Conclusion

La présente étude a permis de mettre en lumière le fait que la réflexion des stagiaires s'est poursuivie après leur entretien. Ainsi, comme Watteau et al. (2014), nos résultats mettent en exergue que les potentiels de transformation demeurent silencieux au moment de l'entretien de supervision et que le processus d'appropriation tout comme la capacité à interpréter nécessitent du temps et des allers-retours entre l'activité réelle et la formation pour permettre aux « formés » de reconnaitre les éléments issus du dispositif qui peuvent transformer leur activité professionnelle.

Ainsi, l'émancipation en formation prend du temps, les changements de postures ne peuvent survenir que si les formés ont l'opportunité de prendre du recul par rapport à leur entretien de supervision et à leur activité en classe. Il nous semble donc porteur pour la suite, d'un point de vue théorique et technologique, de poursuivre la documentation de l'expérience vécue des stagiaires afin d'identifier différents moments « clés » des dispositifs de formation par alternance permettant des changements de postures, des transformations dans les réflexions et les actions des stagiaires.

8. Références

Anderson, D. (2007). The Role of Cooperating Teachers' Power in Student Teaching. *Education*, *128*(2), 307–323.

Baudot, S. et Huart, F. (2011). La Pédagogie Émancipatrice Comme Fondement de La Formation ISCO. *La formation, un laboratoire pour l'action collective*, *69,* 18–30.

Blondeau, M. et van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI siècle* (p. 175–187). De Boeck Supérieur.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue Des Sciences de l'éducation*, *27*(1), 65–84. https://doi.org/10.7202/000306ar

Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, *56*(4), 442–457. https://doi.org/10.17763/haer.56.4.mv2822761l44u66

Britzman, D. (2003). *Pratice Makes Practice : A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. State University of New York Press.

Broussal, D. (2019). Émancipation et Formation : Une Alliance En Question. *Savoirs, 3*(51), 13–58.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. et Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, *20*(8), 765–781. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.001

Clarke, A., Triggs, V. et Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research, 84*(2), 163-202. https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Conderman, G., Morin, J. et Stephens, J. T. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *49*(3), 5–10. https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10

Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Quand le stagiaire planifie… une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 37*(2). https://doi.org/10.4000/ripes.3266

Durand, M., Saint-Georges, I. et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». Dans F. Audigier, M Crahay et J. Dolz, *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185-202). De Boeck Supérieur.

Farkas, S., Johnson, J. et Foleno, T. (2002). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A report form Public Agenda*. Public Agenda Foundation. https://doi.org/ED419696

Franke, A. et Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *12*(6), 627–641. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00004-2

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'Harmattan.

Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, *16*, 41–67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001

Goodwin, A. L., Roegman, R. et Reagan, E. M. (2016). Is Experience the Best Teacher? Extensive Clinical Practice and Mentor Teachers' Perspectives on Effective Teaching. *Urban Education*, *51*(10), 1198–1225. https://doi.org/10.1177/0042085915618720

Graham, P. (1999). Powerful influences: a case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teaching and Teacher Education*, *15*(5), 523–540. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00064-X

Haué, J.-B. (2003). *Conception d'interfaces grand public en termes de situations d'utilisation : le cas du Multi-Accès* [thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne]. https://www.sudoc.fr/073448737

Hopper, D. et Johnston, T. (1973). Teaching practice: training or social control? *Education for Teaching*, *92*, 25–30.

Horcik, Z. et Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation. *Activités*, *08*(2). https://doi.org/10.4000/activites.2613

Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, *35*(3), 349–360. https://doi.org/10.1080/03055690802648259

Land, C. L. et Rubin, J. C. (2020). Part of the assignment: student–teachers' planning instruction within/across activity systems. *Teaching Education*, *31*(3), 279–297. https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1546689

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation Et Francophonie*, *38*(2), 78.

Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation. Dans P. Chaubert, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance* (p. 45–64). Presses de l'Université du Québec.

Maturana, H.R. et Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance.* Addison-Wesley.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles : profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Olry, P. 2013. Émancipation et Formation Professionnelle : Une Voie Étroite Entre Pressions Sur Le Travail et Référence Au Métier. *Travail et Apprentissages, 2*(12), 13–33.

Pierce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : Enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 101–117). De Boeck Supérieur.

Salzillo, F. E. et Van Fleet, A. A. (1977). Student Teaching and Teacher Education: A Sociological Model for Change. *Journal of Teacher Education*, *28*(1), 27–31. https://doi.org/10.1177/002248717702800108

Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2002). Analyse sémiologique de l'activité en match de pongistes professionnels : réflexions sur le statut de l'activité à visée d'apprentissage et à visée de performance dans les pratiques professionnelles. *Le Travail Humain*, *65*(2), 159 -190.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire.* Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287–322.

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction et l'expérience*. Octarès.

Trevethan, H. et Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 127–133. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.012

Trohel, J., Chalies, S. et Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, *2*(5), 119–140. https://doi.org/10.3917/savo.005.0119

Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits. *Revue Suisse Des Sciences de l'éducation*, *39*(1), 129-146. https://doi.org/10.25656/01:16097

Watteau, B., Guérin, J. et Albero, B. (2014). Construction de l'expérience et Dynamique d'appropriation Des Artéfacts : Le Cas d'apprenants Au Métier d'enseignant d'EPS. *TransFormations,* (12), 39–65.

Wittmann-Price, R. A. (2004). Emancipation in decision-making in women's health care. *Journal of Advanced Nursing*, *47*(4), 437–445.

Zeichner, K. M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *31*(6), 45–55. https://doi.org/10.1177/002248718003100620