

## LE STAGE, ESPACE D'APPROPRIATION DE GESTES, D'OUTILS ET DE SAVOIRS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

### ANALYSE DE L'ACTIVITÉ D'ÉTUDIANTES QUÉBÉCOISES

## THE INTERNSHIP, A SPACE FOR APPROPRIATION-IN-ACTION PROCESS OF TOOLS AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE?

### QUEBEC PRESERVICE TEACHER ACTIVITY

---

*Pier-Ann BOUTIN*

*Christine HAMEL*

*Anabelle VIAU-GUAY*

*Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation,  
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Canada*

## RÉSUMÉ

---

La présente étude a pour objectif de mieux comprendre l'activité d'apprentissage-développement déployée par les stagiaires à l'aide de la notion d'appropriation telle que développée dans le programme cours d'action. À l'aide d'entretiens de remise en situation par les traces, nous avons recueilli les verbalisations d'étudiantes qui venaient de terminer le stage final en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval, au Québec, entre 2021 et 2022. Nous avons ensuite réalisé des reconstitutions chronothématiques afin de rassembler les épisodes disjoints d'activités qui ont amorcé à des processus d'appropriation d'outils, de gestes et de savoirs professionnels. Trois participantes ont amorcé des processus d'appropriation au sujet de l'évaluation des apprentissages des élèves durant leur stage.

Mots-clés : activité, apprentissages professionnels, appropriation, cours d'action, évaluation, stage en enseignement.

## ABSTRACT

---

The primary objective of this study is to enhance our comprehension of the learning and developmental journey of teacher trainees. This involves an exploration of their appropriation-in-action process through an activity analysis based on the course-of-experience framework (Poizat et al. 2023). Our methodology based on situational interviews supported by artefacts, capturing the verbalizations of students who have recently completed their final internship in preschool and elementary education at Laval University in Quebec, between 2021 and 2022. Subsequently, we undertake chronothematic reconstructions of fragmented episodes of activities, thereby illuminating the pathways that guided them towards appropriation-in-action process of tools, actions, and professional knowledge. Three participants initiated appropriation-in-action processes regarding the evaluation of student learning during their internship.

Keywords: appropriation-in-action, assesement, course-of-experience, field practice, pre-service teacher, professional development.

## INTRODUCTION

---

Le ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020) a lancé, à l'automne 2020, une nouvelle version d'un référentiel national des compétences de la profession enseignante. Ce référentiel a notamment pour objectif de mieux outiller les programmes de formation à l'enseignement devant la complexité grandissante de la profession. Au Québec, la formation initiale à l'enseignement mise en bonne partie sur les stages pour permettre le développement et l'évaluation des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession. Les programmes de niveau baccalauréat prévoient, en plus des cours, un stage à chacune des quatre années de formation universitaire nécessaires à l'obtention du brevet, pour un minimum de 700 h de formation pratique permettant aux stagiaires de se « confront[er] aux réalités du travail enseignant et aux responsabilités de la profession » (MEQ, 2020, p. 87).

## PROBLÉMATIQUE

---

La littérature scientifique sur les stages est abondante et s'étend sur plus de quatre décennies. Il est généralement admis que les stages sont l'élément le plus authentique des programmes de formation à l'enseignement ainsi qu'étant le plus susceptible d'influencer durablement la pratique des futurs enseignants et enseignantes. (Boudreau, 2001 ; Gervais et Desrosiers, 2005 ; Tang et al., 2014). En dépit de cela, les stages ne sont pas toujours vécus positivement par les stagiaires (Desbiens et al., 2012 ; Desbiens et al., 2019 ; Habak et al., 2022). L'activité des stagiaires est un phénomène complexe ancré dans un contexte (école, classe, élèves, enseignant ou enseignante associée) en plus de s'inscrire dans une dynamique d'interactions avec ses formateurs ou formatrices (Colognesi et al., 2019 ; Hoffman et al., 2015 ; Trohel et al., 2004). Ces interactions avec les formateurs et formatrices s'opèrent notamment à travers un jeu d'attentes perçues par les stagiaires et de stratégies déployées par ces derniers pour y répondre (Valencia et al., 2009). De surcroît, le niveau de compétence des stagiaires ainsi que leur attitude, leur personnalité et leurs attentes plus générales envers la formation sont également des éléments agissant sur leur activité en stage (Borko et al., 1992 ; Hanin et Cambier, 2023). En dépit de l'imposante littérature entourant le contexte du stage à l'enseignement, la documentation de l'activité des stagiaires et des apprentissages professionnels ayant lieu dans le cadre des stages demeure un défi, à la fois du point de vue de leur complexité et de leur étalement dans le temps, mais également de l'apport potentiel du bagage théorique acquis durant la formation universitaire. En ce sens, une part de mystère persiste sur la façon dont les stages constituent (ou non) des occasions d'apprentissage, de mise en pratique des savoirs issus de la formation initiale et de déploiement des compétences professionnelles pour les stagiaires.

## LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de la formation pratique, les programmes de formation à l'enseignement québécois ont misé sur le modèle de la triade (McCarthy et Quinn, 2010), où un enseignant ou une enseignante accueille un ou une stagiaire dans sa classe, cette dyade est accompagnée par un superviseur ou une superviseure universitaire. La formation pratique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université Laval a mis en œuvre

un dispositif de vidéoformation ancré dans une posture développementale et axé sur l'activité réelle des stagiaires. Mis en place depuis 2018, il a entraîné d'importants changements quant aux modalités d'accompagnement des stagiaires du BÉPEP<sup>1</sup>. Parmi ces changements, les visites de supervision, c'est-à-dire d'une observation directe suivie d'un entretien post-leçon « à chaud » (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010), ont été remplacées par des entretiens individuels d'explicitation soutenus par des captations vidéo prises en classe par les stagiaires. Cette refonte des modalités d'accompagnement des stagiaires est inspirée par la littérature scientifique actuelle qui propose, d'une part, qu'en contexte de formation, les personnes arrivent à développer leur réflexivité et à s'engager davantage dans une démarche authentique de développement professionnel grâce à l'usage de la vidéo (Blondeau et al., 2021 ; Flandin et al., 2015 ; Gaudin et Chaliès, 2012, Prilop et al., 2020). D'autre part, les visites de supervision ou d'observation directe et les entretiens post-leçon, qui étaient traditionnellement les moments privilégiés d'interaction entre les membres de la triade (Boutet et Rousseau, 2002), peuvent être perçus par les stagiaires comme des situations anxigènes d'évaluation de la performance alors qu'elles devraient constituer des occasions d'accompagnement du développement des compétences (Gervais et Desrosiers, 2005).

Afin de documenter les retombées de ce dispositif de formation, un projet de recherche s'intitulant « Validation des modalités d'accompagnement dans la formation pratique du BÉPEP : perceptions de l'encadrement reçu et des expériences des stagiaires dans le nouveau dispositif de formation des stages du BÉPEP » a été lancé en 2020 et s'est poursuivi en 2021. La présente contribution s'inscrit dans l'un des volets de ce projet de recherche et vise à documenter l'activité de stagiaires en tant qu'expérience vécue.

## OBJECTIFS DE RECHERCHE

En vue d'enrichir l'état des connaissances sur le contexte du stage en enseignement, nous proposons dans la présente étude de documenter le stage du point de vue de l'activité des stagiaires. En effet, nous partageons la perspective non déficitaire des apprentissages des stagiaires de Malo (2011), c'est-à-dire que nous considérons les transformations au répertoire et schèmes d'action des stagiaires sans considérer l'écart potentiel entre ceux-ci et les attentes de la formation et les prescrits du métier. Nous miserons sur une documentation et une analyse de l'activité partant des verbalisations des stagiaires afin de mieux comprendre leur expérience en formation pratique. Nous avons également pour objectif de contribuer à la notion d'apprentissage-développement telle que déployée dans le programme cours d'action (Leblanc et al., 2013 ; Poizat et San Martin, 2020 ; Theureau, 2015 ; Viau-Guay, 2006). Pour ce faire, nous explorons le potentiel de la notion d'appropriation (San Martin et Veyrunes, 2015, 2018 ; Theureau, 2011, 2019 ; Veyrunes et al., 2014) pour documenter l'activité des étudiants et étudiantes dans le contexte du stage en enseignement. De plus, dans une démarche continue d'ingénierie des formations, nous souhaitons plus globalement contribuer à l'amélioration de la formation pratique supportée par la vidéo et mieux comprendre les besoins des étudiants et étudiantes au terme de leur formation. De manière plus précise et en lien avec le cadre de recherche convoqué dans la présente contribution, les questions de recherche de l'article seront présentées dans une section faisant suite à la présentation du cadrage théorique.

---

<sup>1</sup> Baccalauréat en Éducation Préscolaire et en Enseignement Primaire.

## CADRE THÉORIQUE

---

### L'ACTIVITÉ, INTERAGIR DANS UN MONDE DE SIGNIFICATIONS

La présente contribution s'ancre dans une perspective d'analyse de l'activité issue du paradigme enactif (Maturana et Varela, 1987) et s'inscrit dans le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). En effet, le cadre sémiologique du cours d'action postule que la personne<sup>2</sup> est en perpétuelle interaction avec son environnement, dans lequel elle est appelée, par le truchement d'ajustements-réajustements, à définir les perturbations possibles ou actuelles et à mettre en œuvre des réponses potentielles dans son interaction avec le monde. Le cadre sémiologique du cours d'action a développé les notions de :

- « monde propre » pour circonscrire l'environnement actuel signifiant de la personne en lien avec ses appréhensions, c'est-à-dire qu'il comprend les perturbations possibles/émergentes de la personne à partir de son organisation interne ;
- « corps propre » de la personne qui est comprise comme étant le système d'actions dites naturelles de la personne qui ne nécessite plus/pas l'interruption de l'activité pour sa mise en œuvre ou son utilisation, que ce soit un geste ou un outil ;
- « culture propre » comme faisant partie d'un ensemble plus vaste de savoirs propres à la personne.

Les processus d'appropriation sont étroitement liés aux notions précédentes et explique l'appropriation « en train de se faire » menant à l'intégration partielle ou totale :

- d'éléments du monde au « monde propre » de la personne — Appropriation 1 (A1) ou *In-situation*<sup>3</sup> ;
- de gestes, dispositifs ou d'outils au système d'action dite naturelle « corps propre » de la personne — Appropriation 2 (A2) ou *In-corporation* ;
- d'objets de culture plus ou moins partagés avec d'autres, à la « culture propre » de la personne — Appropriation 3 (A3) ou *In-culturation*.

Nous estimons que, dans son activité, le ou la stagiaire s'approprie des éléments signifiants du métier d'*In-situation* (A1), par un processus d'*In-corporation* de gestes, outils ou dispositifs présents dans le contexte du stage et qu'il ou elle construit des savoirs en relation avec son référentiel, son historique et que ces processus participent ainsi à l'*In-culturation* (A3) d'un certain nombre d'objets de culture plus ou moins partagés dans la profession enseignante et d'actualisations de savoirs préalables de la personne.

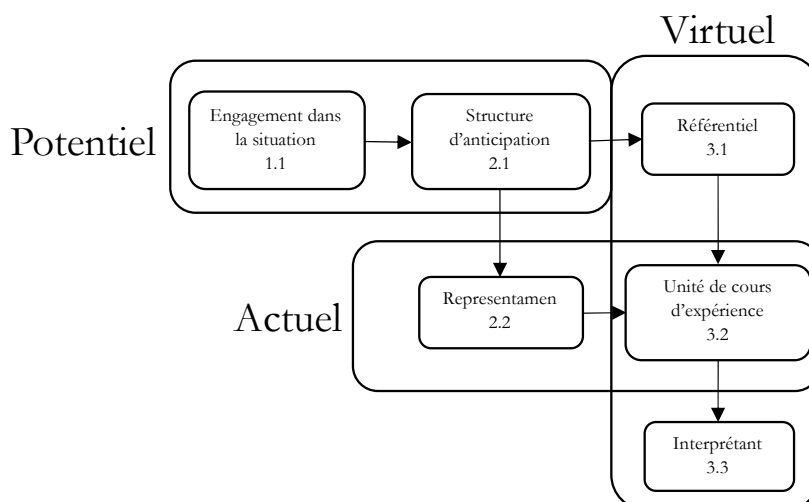
---

<sup>2</sup> Bien que notre étude s'inscrive dans le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004) nous utilisons le terme « personne » et non « acteur » dans une logique d'écriture inclusive. Par « personne », nous référons à tout individu engagé dans une situation.

<sup>3</sup> Le préfixe *in* est ici utilisé en référence à la notion d'*in-formation* proposée par Varela (1979), – du latin *in formare* : former de l'intérieur – et traduit le fait que, selon paradigme enactif, la personne contribue à l'émergence de ce qui est signifiant pour elle dans ses interactions avec la situation.

Pour décrire plus précisément les processus d'appropriation, la notion de signe hexadique et ses composantes<sup>4</sup> (Theureau, 2006) schématisent l'émergence et la construction de l'expérience de la personne en activité. En effet, selon les postulats du cadre sémiologique du cours d'action, l'activité est décomposable en un enchaînement de « signes » (Theureau, 2004).

Figure 1. *La notion analytique du signe hexadique*



En se référant à la Figure 1, on comprend qu'avant même que l'activité ne prenne forme, la personne a des préoccupations reflétant son Engagement dans la situation (1.1). Il peut s'agir de différentes préoccupations plus ou moins importantes et plus ou moins bien définies. Dans un même temps, la personne a des attentes par rapport à la situation et anticipe (Structures d'anticipation) (2.1), non seulement ce qu'elle va faire (attentes actives), mais aussi ce qui peut se produire dans la situation (attentes passives) en relation avec les savoirs mobilisés dans la situation (Référentiel) (3.1). Le Référentiel se rapporte, quant à lui, aux savoirs propres préalables à l'activité de la personne dont les éléments de sa « culture propre » font partie. En regard des préoccupations, des attentes de la personne et des savoirs mobilisés, pendant que l'activité se déroule, certains éléments de la situation sont significatifs pour elle. Ces éléments constituent les Representamens (R), pouvant être perçus par les sens ou encore faire l'objet d'un rappel mnémonique à un moment précis de l'activité (2.2), par exemple le stagiaire observe que les élèves de la classe ne sont pas au travail. Les unités de cours d'expérience (3.2) peuvent être mnémoniques, prendre la forme d'une action, d'une communication, d'un discours privé ou public ou d'une émotion (U) (3.2), par exemple le stagiaire se dit : « les élèves ne se mettent pas au travail, pourtant j'ai

<sup>4</sup> La notion analytique de signe hexadique s'inscrit dans la suite des travaux ayant mené à l'élaboration de la notion de signe triadique développé par Theureau (2004) : Objet (.1), Representamen (.2), Interprétant (.3), en relation avec les catégories phanéroscopiques (Possible/primiété [1], Actuel/secondité [2], Virtuel/tiercité [3]) (Peirce, 1978/2017). Ainsi, pour l'élaboration de la notion de signe hexadique, l'Objet (.1) du signe triadique est décomposé en Engagement dans la situation (possible pur, 1,1), en Structure d'anticipation face à la situation (actuel possible, 2,1) et en Référentiel (virtuel possible, 3,1). La notion d'Unité d'expérience (virtuel actuel, 3.2) s'ajoute à celle de Representamen (actuel, 2.2) et à l'Interprétant (virtuel, 3.3).

donné les consignes, je ne sais pas quoi faire ». Les unités du cours d'expérience s'élaborent alors à partir des Representamens (R) (2.2) combinés aux préoccupations (E) (1.1) – dans notre exemple le stagiaire peut avoir comme préoccupation de réussir à enseigner la notion ciblée – aux attentes de la personne (A) (2.1), – dans notre exemple le stagiaire s'attend à ce que les élèves soient intéressés par son enseignement — et aux éléments de Référentiel mobilisés (3.1) – le stagiaire sait que c'est une notion intéressante pour les élèves. Dans son activité, la personne peut alors mobiliser (valider) des savoirs issus de son cadre de références ou en construire de nouveaux (I) (3.3). Par exemple, le stagiaire construit un nouveau référentiel au fait que la fin de journée n'est pas un bon moment pour aborder une nouvelle notion avec les élèves.

Les processus d'appropriation (Theureau, 2019) ont fait l'objet de travaux de recherche, notamment dans les études de Veyrunes et ses collaborateurs (2014) ainsi que de San Martin et Veyrunes (2015, 2018), en analyse du travail enseignant. Par contre, ceux-ci demeurent peu exploités dans le champ de la formation et ils nous semblent prometteurs pour décrire les épisodes d'activité-développement des apprenants dans les formations par alternance. Nous souhaitons préciser la construction et l'articulation des composantes du signe hexadique en regard des processus d'appropriation en train de s'opérer dans l'activité des stagiaires. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons documenter les éléments contribuant au processus 1) d'*In-situation* (A1), par la reconstitution des composantes du signe hexadique Representamen qui témoignent de l'appropriation d'éléments du monde au « monde propre » de la personne, 2) d'*In-corporation* (A2), par la reconstitution des unités du cours d'expérience qui témoignent d'un processus d'appropriation d'outils, d'objets, de dispositifs ou de gestes au « corps propre » de la personne et 3) d'*In-culturation* (A3), par la reconstitution des Interprétants témoignant d'un processus d'appropriation d'objets de culture à la « culture propre » de la personne.

### **LA DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ : EXPRESSION DE LA CONSCIENCE PRÉRÉFLEXIVE ET OBJETS THÉORIQUES DU COURS D'ACTION**

Selon le cadre sémiologique du cours d'action, toute activité s'accompagne d'une conscience préréflexive, comme « effet de surface des interactions asymétriques entre [l']acteur et son environnement et de leur organisation temporelle complexe » (Theureau, 2011, p.3). Conséquemment, « l'action en train de s'accomplir peut être caractérisée comme un vécu dont une partie est saisie subjectivement pour constituer l'expérience qu'ont les acteurs de ce qu'ils accomplissent » (Durand et Veyrunes, 2013). L'activité est donc en partie, selon ce qui est significatif pour la personne, racontable sous la forme de descriptions et d'explications valides et utiles (Theureau, 2004). Il s'agit certes d'une compréhension partielle de l'activité, puisqu'elle exclut les dimensions inconscientes de celle-ci (ou que la personne n'est pas en mesure de verbaliser), mais la description ainsi produite est néanmoins pertinente et féconde d'un point de vue empirique (Leblanc et al., 2013). Il est alors possible, dans des conditions favorables, de verbaliser (montrer, mimer, simuler et commenter) l'activité afin de documenter les processus d'appropriation, et ce, même dans une activité discontinue, sur un empan temporel plus long.

Le cadre sémiologique du cours d'action propose différents objets théoriques en vue d'appréhender l'analyse de l'activité, dont le « cours d'expérience », qui s'attarde à la description de ce qui est significatif pour la personne à un instant  $t$  et le « cours d'action » qui ajoute à la description de l'intrinsèque (cours d'expérience), une description extrinsèque de l'état et la situation afin de décrire l'activité. Un autre objet théorique, le « cours de vie relatif à un projet »<sup>5</sup> (Haué, 2003 ; Theureau, 2006 ; Theureau, 2015), permet d'appréhender une activité dans la durée. Cet objet théorique permet d'aller au-delà de l'analyse de situations temporellement circonscrites dans le temps et l'espace (par exemple, une activité d'enseignement réalisée en classe) pour décrire des activités se déroulant dans la durée, tel un stage dans le cadre d'une formation initiale à l'enseignement. On cherchera alors à reconstituer la chronologie des événements significatifs dans les épisodes d'activité relative au projet, mais aussi des épisodes d'activités réflexives sur ce même projet (Theureau, 2004). D'autres études s'inscrivant dans le cadre sémiologique du cours d'action ont notamment documenté l'activité de planification annuelle des enseignants et enseignantes (Miville et al., 2022) ou encore le développement de la compétence à faire la classe en stage (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2021).

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons aux activités discontinues s'inscrivant dans le cours de vie relatif au projet de devenir enseignant ou enseignante donnant lieu à des processus d'appropriation des outils, gestes et savoirs de la profession enseignante et à ce qui les soutient ou les contraint dans le dispositif de formation initiale en contexte de stage (voir Figure 2).

## QUESTIONS DE RECHERCHE

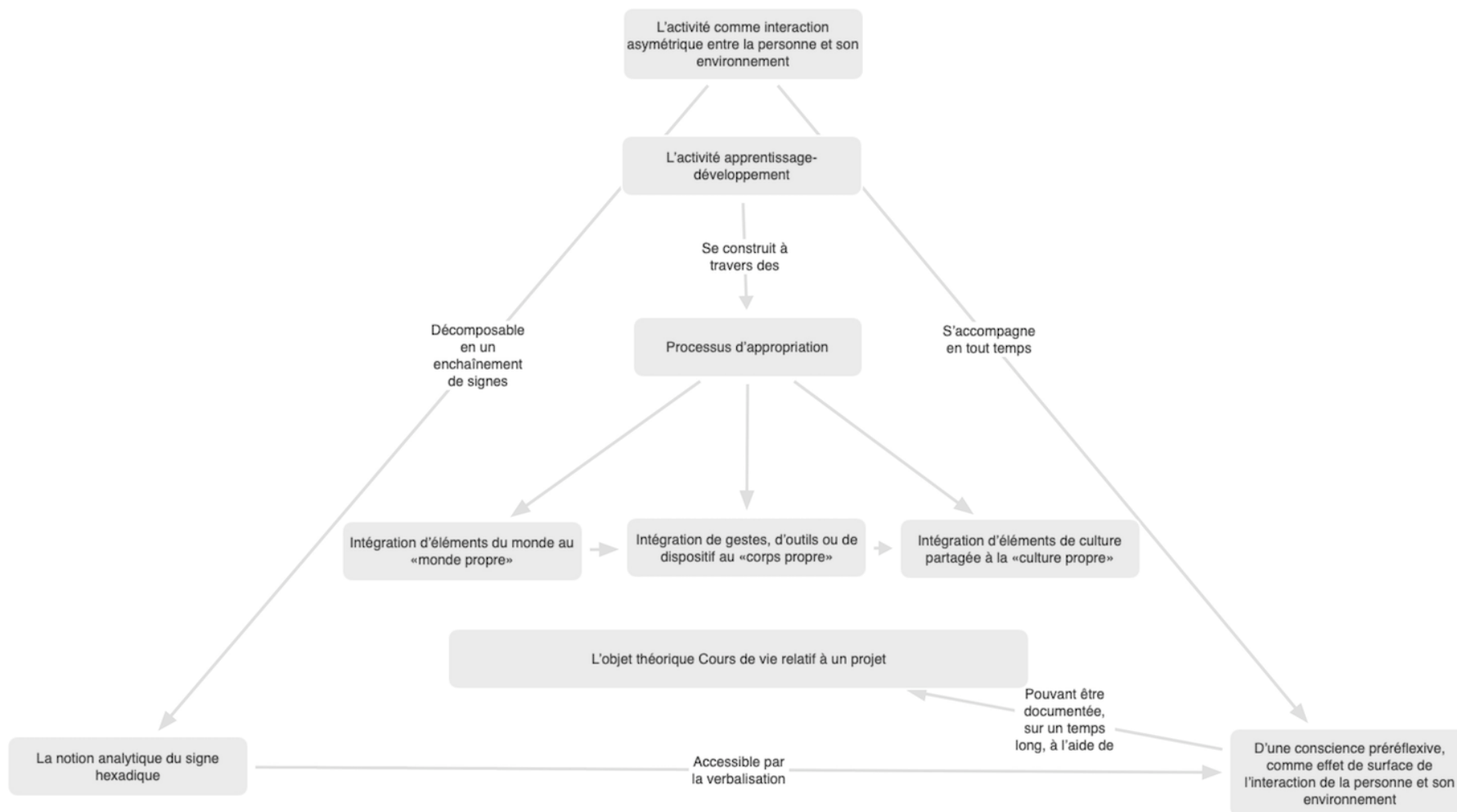
En lien avec le cadre théorique mobilisé dans la présente étude, nous proposons de répondre aux questions suivantes.

- Quels éléments présents dans la situation de stage mènent à des processus d'appropriation 1-2-3 dans l'activité des stagiaires ?
- Quels éléments du dispositif du stage, ou plus largement de la formation initiale à l'enseignement, participent aux processus d'appropriation (A1-A2-A3) et s'inscrivent dans le cours de vie relatif au projet de devenir enseignant ou enseignante des stagiaires ?

---

<sup>5</sup> Précédemment nommé « cours de vie relatif à une pratique » dans les écrits de Haué (2003-2004) et repris dans les travaux de Theureau (2006, 2011), nous utiliserons la formule proposée par Theureau (2015) « cours de vie relatif à un projet », notamment parce que la notion de « projet » nous semble plus prometteuse pour décrire l'expérience des stagiaires, qui ont le projet de se former pour devenir enseignant ou enseignante.

Figure 2. Schématisation des notions théoriques convoquées dans la section précédente





## MÉTHODOLOGIE

---

La présente étude, par la nature des hypothèses qui sous-tendent le cadre du cours d'action, s'ancre dans le paradigme enactif (Maturana et Valera, 1987 ; Theureau, 2006, 2015) afin de documenter les processus d'appropriation. Cette documentation pose un défi notamment quant aux activités à considérer. Dans notre cas, les activités réalisées en stage sont diverses (enseignement en classe, interaction avec les élèves, interactions avec l'enseignant ou l'enseignante associée, entretien avec le superviseur universitaire, participation aux rencontres de l'équipe-école, communication avec les parents, etc.) et constituent le plus souvent des expériences discontinues, mais contributives au développement du stagiaire.

### LE RECRUTEMENT

Nous nous intéressons ici à l'activité des stagiaires durant leur dernier stage de formation à l'enseignement. Le stage final prévoit une présence intensive en classe entre septembre et décembre et un calendrier de prise en charge progressif des responsabilités professionnelles. Ce contexte nous semblait le plus propice à la description et l'analyse des processus d'appropriation aux vues de ses caractéristiques (durée, intensité).

Tableau 1. *Description des activités du Stage 4*

Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
2 semaines d'observation participative et 2 semaines de prise en charge de la classe.	1 semaine de coenseignement et 3 semaines de prises en charge de la classe.	1 semaine de coenseignement et 3 semaines de prises en charge de la classe.	Retour progressif de l'enseignant ou l'enseignante associée.

Sept stagiaires se sont portées volontaires et ont participé au recrutement du volet qualitatif du projet de recherche sur les modalités d'accompagnement entre 2021 et 2022.

Tableau 2. *Participant·es à la recherche*

Stagiaires participant·es	Niveau scolaire	Année de participation à la recherche
Anna	Préscolaire (5 ans)	2021
Aurore	3 <sup>e</sup> cycle, 5 <sup>e</sup> année (10-11 ans)	2021
Flore	Préscolaire (5 ans)	2022
Lou	Préscolaire (5 ans)	2022
Sandrine	2 <sup>e</sup> cycle, 3 <sup>e</sup> année (8-9 ans)	2022
Rose	2 <sup>e</sup> cycle, 4 <sup>e</sup> année (9-10 ans)	2022
Chloé	2 <sup>e</sup> cycle 4 <sup>e</sup> année (9-10 ans)	2022

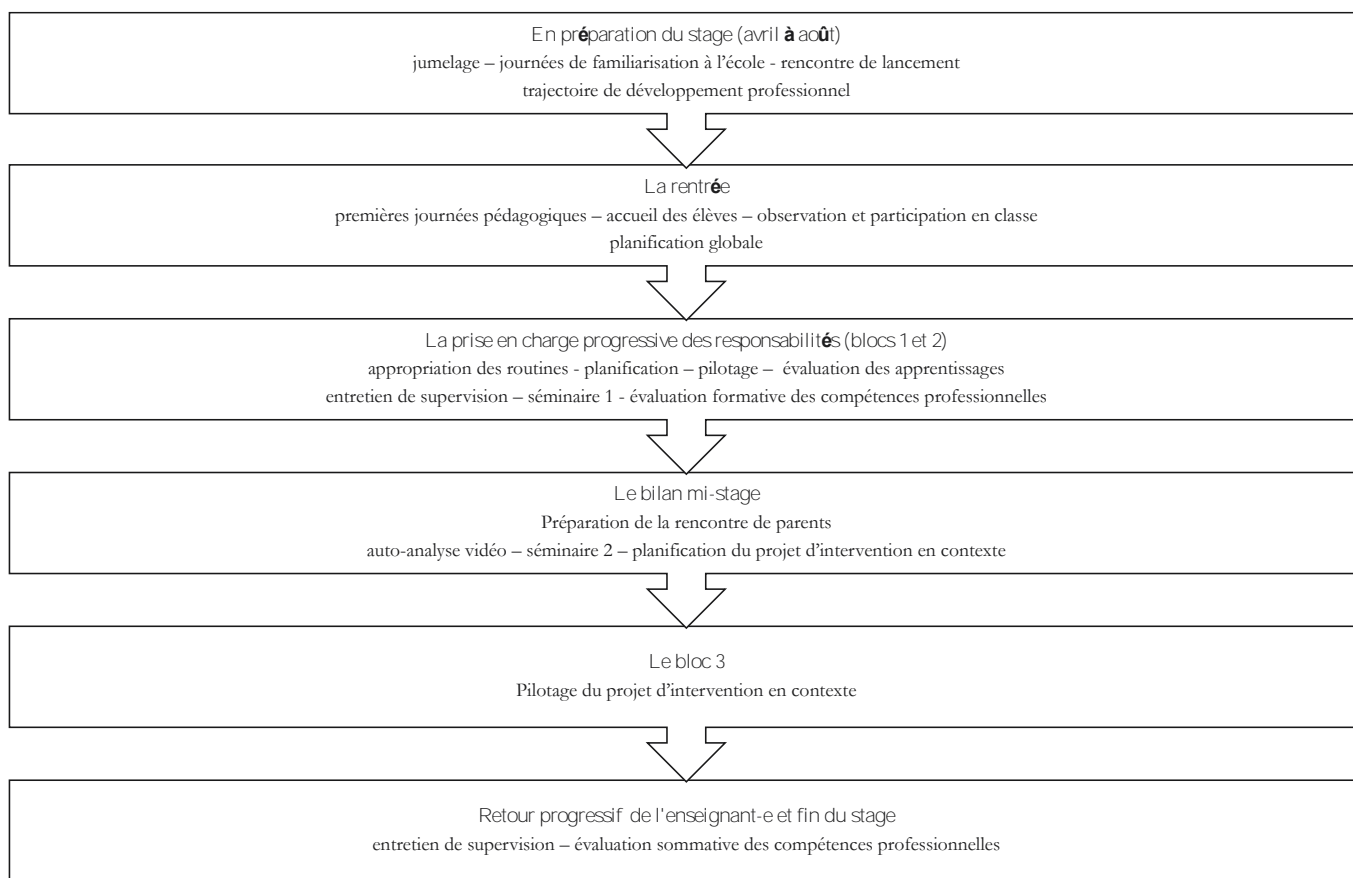
## L'ÉLABORATION DU CORPUS DE DONNÉES : L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION PAR LES TRACES MATÉRIELLES

L'entretien de remise en situation par les traces vise à reconstruire l'activité dépassant le sens commun pouvant être attribué par un observateur externe à la situation. En effet, selon Theureau (2004), « pour connaître la signification à tout instant pour le (ou les) acteur(s) de son (leur) comportement, de ses (leurs) sentiments et interprétations et de ses (leurs) jugements proprioceptifs et mnémoniques, il faut des verbalisations de la part des acteurs » (p. 73). La verbalisation par la personne de sa conscience préreflexive, par des techniques de remise en situation dynamique de la personne, est l'élément visé par l'entretien de remise en situation qui priorise le point de vue de la personne (primat de l'intrinsèque). Bien qu'elle poursuive les mêmes motifs que l'entretien d'autoconfrontation, qui prend surtout appui sur des enregistrements de l'activité de la personne pour la resituer dans son activité et stimuler la verbalisation (Theureau, 2006, 2010, 2011, 2015), l'entretien de remise en situation par les traces (Theureau, 2010, 2015) s'appuie sur le recueil de traces de son activité par la personne et permet la documentation d'une suite d'activités (continues ou discontinues) se déroulant sur de longues périodes.

Dans le cadre de notre étude, les participantes ont été invitées à partager des traces d'activité et des artefacts (planifications, photographie de leur agenda, matériel didactique utilisé en classe, échanges écrits avec leurs formateurs ou formatrices, captation vidéo en classe, etc.) au moment d'un entretien de remise en situation ayant eu lieu une fois le stage terminé afin de bien distinguer les activités de formation et les activités de recherche. La documentation de l'activité d'une personne sur le long terme une fois cette activité terminée pose certains défis, notamment quant à la capacité de la personne à verbaliser son activité passée et quant à la prise en compte des expériences vécues depuis dans la ré-évoation de son activité passée. En nous référant aux traces présentées par la participante, les questions d'entretien ont pris la forme de questions ouvertes, visant la resituation de la personne dans son activité, par exemple : te souviens-tu quels étaient tes objectifs à ce moment ? Qu'est-ce qui était important pour toi à ce moment ? À quoi t'attendais-tu ? Qu'est-ce que tu as fait à ce moment ? Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment ?

Nous avons également documenté les données de description extrinsèque de l'expérience de la personne par le moyen de la documentation de son milieu de stage, des événements pouvant affecter sa situation et son état au moment de la réalisation de son activité par le biais d'une rencontre de préentretien. Cette rencontre a permis le survol de la situation de la personne (motivation à devenir enseignant ou enseignante, calendrier du stage, milieu d'accueil, activités à réaliser) afin d'éviter que la personne doive sortir de l'activité ciblée par l'entretien pour expliquer des éléments de contextes généraux à la personne menant les entretiens. Durant la rencontre de préentretien, nous avons présenté aux participantes une chronologie du stage (Figure 3) afin de soutenir leur sélection des traces pour l'entretien de remise en situation.

Figure 3. Chronologie du stage présentée aux participantes pendant la rencontre de préentretien

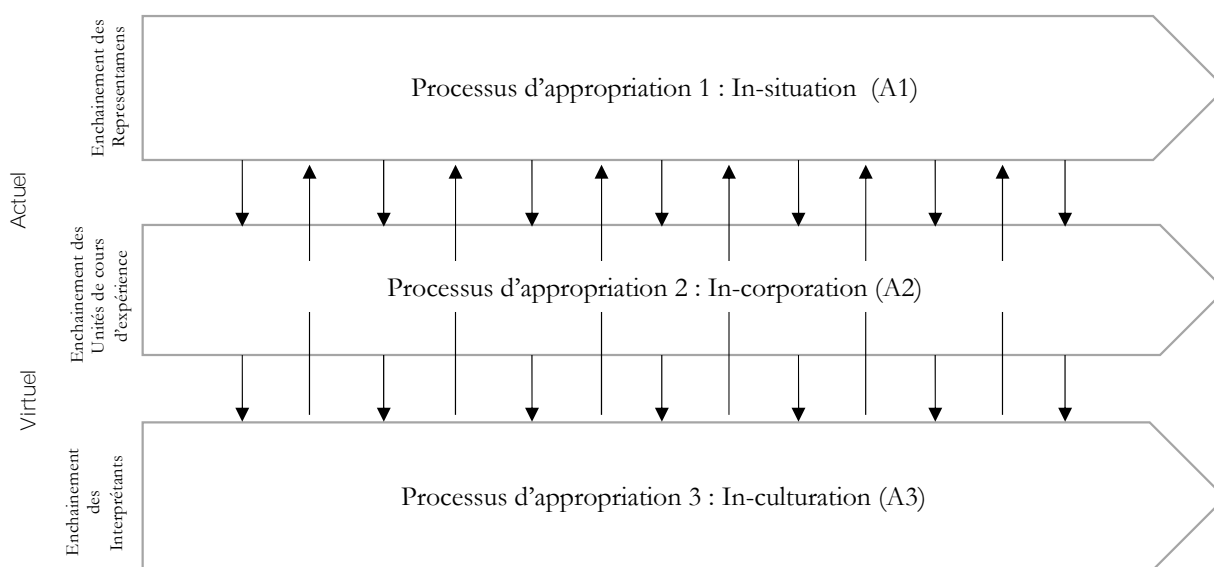


Une fois les entretiens réalisés, nous avons reconstitué la chronologie des événements significatifs dans les épisodes d'activité, mais aussi des épisodes d'activités réflexives (Theureau, 2004) menant à des processus d'appropriation d'outils, de dispositifs, de savoirs ou d'éléments de culture propres à la profession enseignante. Une fois les entretiens transcrits, nous avons reconstitué les verbalisations des participantes de manière chronothématique, c'est-à-dire que nous avons organisé les verbalisations selon la chronologie de l'activité des participantes en cours de stage, mais aussi selon des thèmes émergents étant présents dans les verbalisations de plusieurs participantes comme étant potentiellement des moments marquants, par exemple la préparation de la rentrée, la planification des activités, l'évaluation des apprentissages, etc.

Nous avons reconstitué les composantes du signe à partir de la verbalisation des participants dans ces thématiques afin d'identifier de potentiels processus d'appropriation partagés. Par nos choix méthodologiques misant sur l'entretien de remise en situation par les traces mené a posteriori, il a été difficile d'identifier finement les composantes qui précèdent l'action, soient Engagements (1.1), Attentes (2.1.) et Référentiels (3.1). Nous nous sommes donc concentrés sur les composantes du signe associées à l'Actuel et au Virtuel afin de documenter les processus d'appropriation (A1-A2-A3) dans l'action, soient le Representamen (2.2), l'Unité élémentaire d'expérience (3.2) et l'Interprétant (3.3.).

La présentation des résultats issus des chroniques de l'activité des participantes, dans leur richesse, a représenté un enjeu. Dans cette contribution, nous proposons d'illustrer les résultats sous la forme de vignettes présentant les processus d'appropriation (A1-A2-A3) en demeurant au plus près des verbalisations des participantes. Ces vignettes montrent à la fois l'enchaînement chronologique des éléments signifiants dans l'interaction des participantes avec leur environnement (Representamens) participant au processus d'*In-situation* (A1 : ligne 1), l'enchaînement des actions (Unités du cours d'expérience ; communication, action, émotion) participant au processus d'*In-corporation* (A2 : ligne 2) ainsi que l'enchaînement des idées ou savoirs validés/invalidés (Interprétants) qui en découlent participant au processus d'*In-culturation* (A3 : ligne 3), ainsi que leur enchaînement dynamique (mouvements ascendants et descendants).

Figure 4. *Vignette de présentation des processus d'appropriation des participantes*



## RÉSULTATS : L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES, UNE ACTIVITÉ INÉDITE JUSQU'ALORS

Concernant les participantes et leur contexte de stage, des éléments extrinsèques issus des verbalisations lors des rencontres de préentretien ou lors des entretiens de remise en situation (contexte, état, situation de la personne) ont pu être identifiés. Néanmoins, certains éléments ont pu être plus ou moins prégnants dans l'activité des stagiaires et certains événements ou éléments contextuels n'ont pas été rapportés dans la rencontre de préentretien ou l'entretien de recherche.

D'abord, les trois participantes ciblées pour cette contribution ont réalisé leur stage dans des contextes relativement urbains et similaires, bien que la composition des classes varie grandement selon par exemple l'âge, le niveau et les caractéristiques des élèves. Les étudiantes étaient toutes en voie d'obtenir leur diplôme et leur brevet d'enseignement au moment des entretiens de recherche. Le Tableau 3 présente les éléments extrinsèques ayant pu influencer sur l'activité des participantes (contexte de stage, historique et état de la personne) durant le stage.

Tableau 3. *Éléments extrinsèques relatifs au contexte et à la situation des participantes*

Participant	Contexte général du stage	Historique / état de la personne	Année
Anna	Préscolaire (5 ans) Un élève a un diagnostic TSA dans la classe.	Est malade en début de stage et doit négocier des délais pour les remises de travaux.	2021
Chloé	2 <sup>e</sup> cycle 4 <sup>e</sup> année (9-10 ans) Réalise son stage dans une classe difficile : « ce qu'on entendait, ça voulait dire que ça n'allait pas être un groupe facile » (Chloé, préentretien).	Expérience d'animation dans les camps de jour. A interrompu ses études 1 an pour travailler à l'étranger avant d'entamer ses études en enseignement.	2022
Aurore	3 <sup>e</sup> cycle, 5 <sup>e</sup> année (10-11 ans) Programme d'éducation internationale (PEI), élèves sélectionnés et modules de recherches planifiés par l'équipe cycle.	Souhaite poursuivre aux études de 2 <sup>e</sup> cycle bien qu'elle ne remet pas en question son choix de carrière.	2021

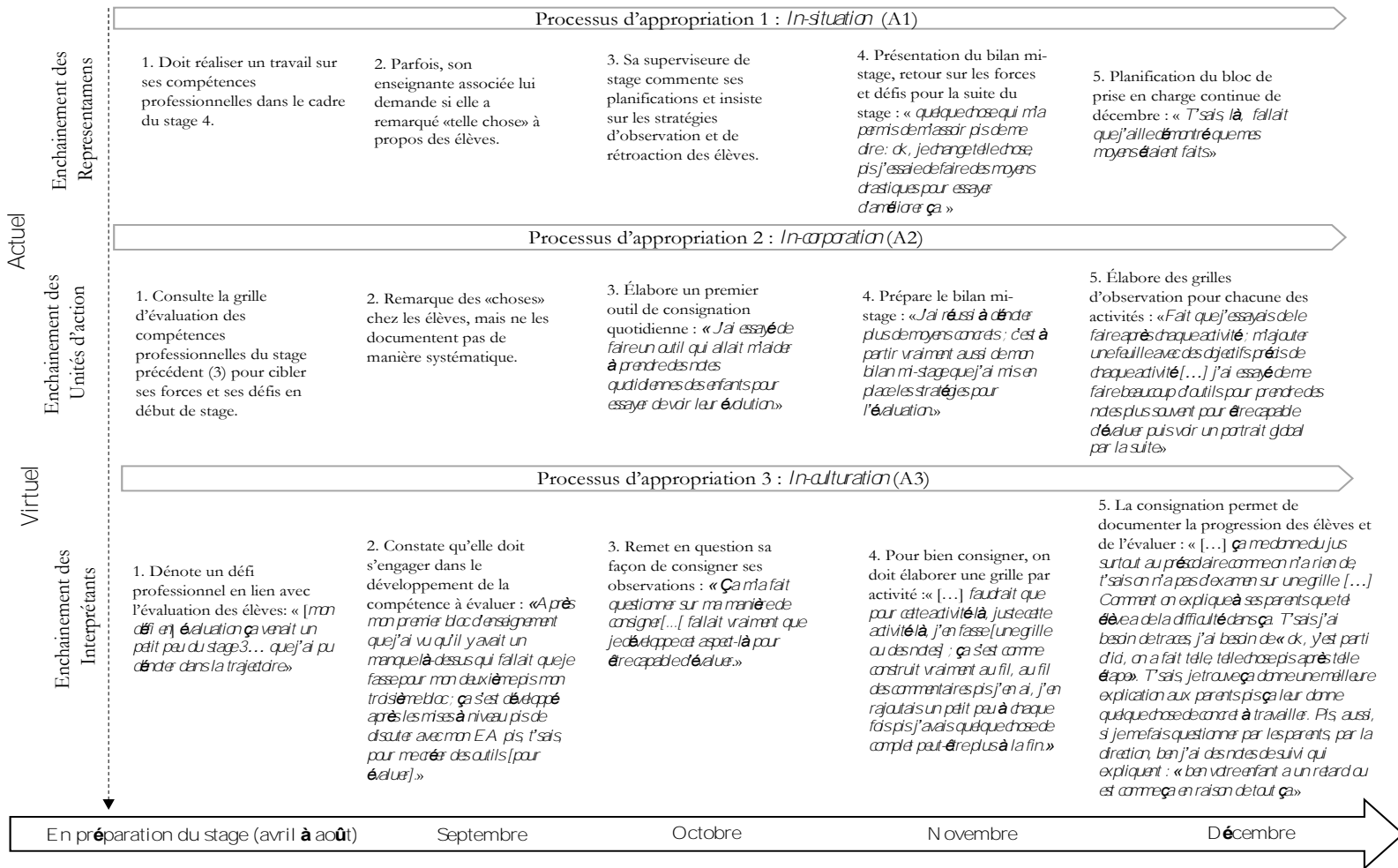
Les éléments de contexte participent à leur activité en stage. Ils permettent de contextualiser certains éléments conduisant à des processus d'appropriation (A1-A2-A3).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, différents éléments, regroupés en thèmes, ont mené à des processus d'appropriation chez les participantes. Dans le cadre de cette contribution, nous nous attarderons à un thème partagé dans l'activité de trois participantes (Tableau 3). En effet, celles-ci ont vécu différents moments significatifs durant leur stage quant à l'évaluation des apprentissages des élèves. Bien que les épisodes d'activité soient discontinus parce que vécus de manière plus ou moins simultanée avec d'autres préoccupations, il a été possible d'identifier des moments contribuant au processus d'*In-situation* (A1), puis à celui impliquant une mise en action, une utilisation de nouveaux outils, soit l'*In-corporation* (A2), et simultanément à la création d'un savoir, participant au processus d'*In-culturation* (A3) pour ces trois participantes.

Les périodes d'activités associées à l'évaluation des apprentissages des élèves se sont déroulées de manières différentes pour les trois participantes, autant sur le plan de leur durée (processus s'étalant sur un empan temporel plus ou moins long) qu'au plan de leur intensité (un processus sur des éléments plus ou moins nouveaux, surprenants pour la personne). Ainsi, pour Anna, les processus d'appropriation se sont étalés sur presque toute la durée du stage, résultant d'un questionnement latent, démarrant avec un défi soulevé dans son stage précédent. Pour Aurore et Chloé, ce n'est qu'au moment de la prise en responsabilité d'une situation d'évaluation et de sa correction que les processus d'appropriation se sont déclenchés et se sont rapidement intensifiés à l'approche de l'élaboration des bulletins de fin d'étape. Nous présenterons plus en détail les processus d'appropriation des participantes dans la section suivante.

## ANNA : S'APPROPRIER L'OBSERVATION DOCUMENTÉE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Figure 5. *Processus d'appropriation d'Anna*



Comme nous l'avons mentionné, les processus d'appropriation liés à l'évaluation des apprentissages des élèves dans l'activité d'Anna se sont étalés sur toute la durée du stage (de septembre à décembre). Ils se sont amorcés dès les premières activités prévues au dispositif du stage, notamment la réalisation d'un travail visant l'élaboration d'une trajectoire de développement professionnel prenant appui sur les évaluations des compétences professionnelles réalisées dans le cadre des stages précédents.

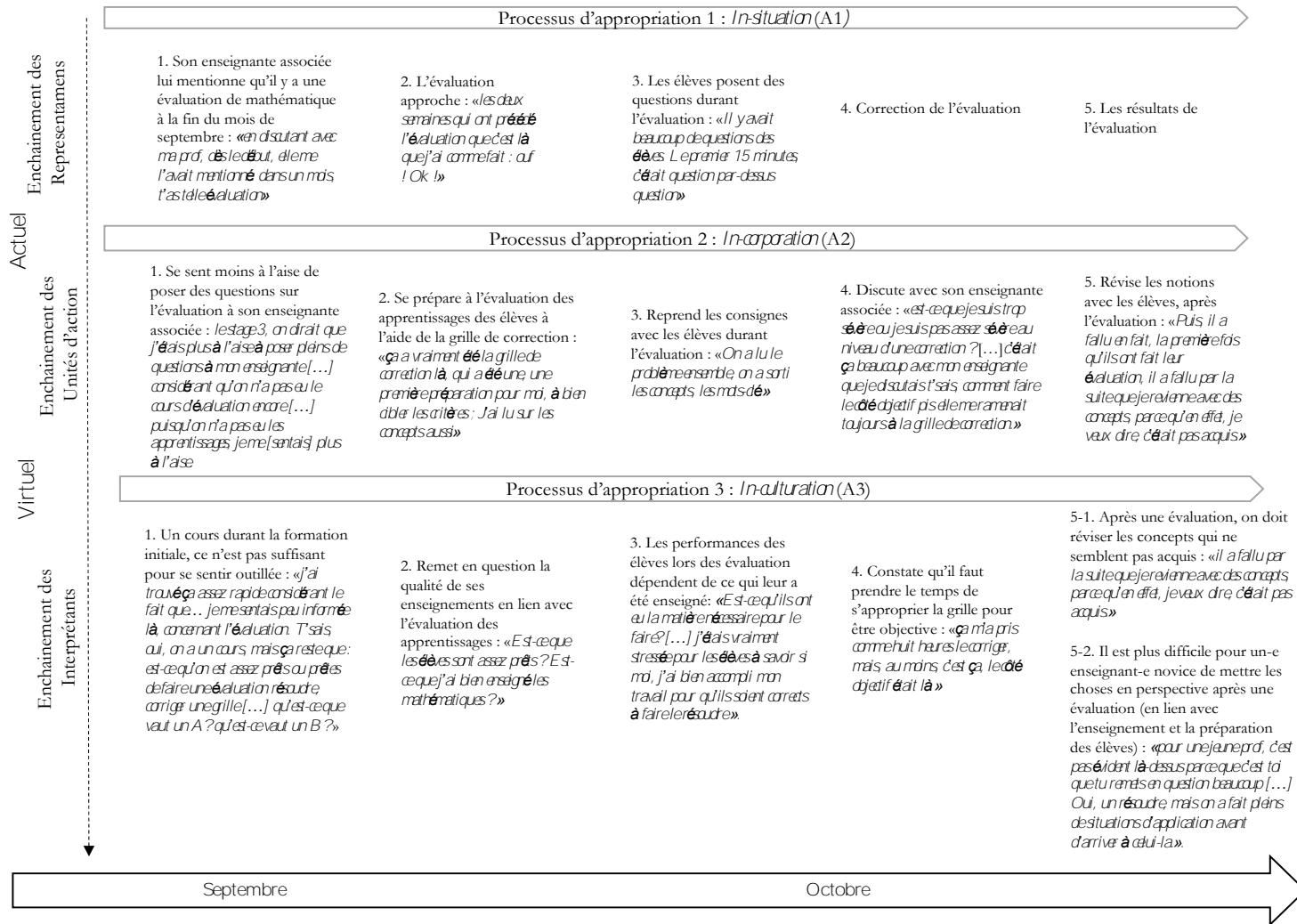
Ainsi, dès le début du stage, ce travail permet à Anna d'identifier que l'évaluation des apprentissages des élèves pourrait représenter un défi dans ce nouveau stage (Figure 5, A3 : 1). Au fil de celui-ci, des commentaires venant de ses formatrices (enseignante associée et superviseur de stage) agissent sur le processus d'*In-situation* (Figure 5, A1 : 2 et A1 : 3) l'amenant à se remettre en question et à poser des gestes nouveaux associés au processus d'*Incorporation*, comme la construction d'un outil personnel permettant la consignation de ses observations (Figure 5, A2 : 3), et à construire des interprétations contribuant au processus d'*In-culturation*, comme le fait que chaque activité doit comporter une grille spécifique pour permettre l'observation et la documentation des apprentissages des enfants (Figure 5, A3 : 4). Au terme du stage, Anna conçoit la consignation et la documentation des progrès de l'élève comme un élément essentiel de l'activité enseignante au préscolaire, surtout en regard de la communication avec les parents (Figure 5, A3 : 5).

### **AUORE : S'APPROPRIER LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES**

Pour Aurore, les processus d'appropriation en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves surviennent au début du stage, au moment de la mise en place de la classe et de la planification de la première étape (septembre) en compagnie de son enseignante associée.

Dans le contexte de stage d'Aurore, une classe ayant un profil international, l'évaluation des élèves survient tôt dans l'année scolaire (Figure 6, A1 : 1). Cette information a été significative pour Aurore et l'a amenée à se questionner sur sa compétence à évaluer les apprentissages des élèves (Figure 6, A2 : 1), en lien avec sa formation universitaire et ses expériences professionnelles (Figure 6, A3 : 1). À l'approche de l'évaluation des élèves, Aurore se prépare à l'évaluation en consultant la grille de correction (Figure 6, A2 : 2) et remet en question la préparation des élèves en lien avec ses enseignements (Figure 6, A3 2). Durant l'examen de mathématique, les élèves posent des questions (Figure 6, A1 : 3), ce qui amène Aurore à revoir les consignes avec eux (Figure 6, A2 : 3) et remet en question leur préparation à l'examen (Figure 6, A3 3). Par la suite, elle est confrontée à la correction de l'examen (Figure 6, A1 : 4) et travaille avec son enseignante associée afin de s'approprier la grille de correction (Figure 6, A2 : 4) dans le but d'être objective (Figure 6, A3 : 4). Pour Aurore, le lien entre les performances des élèves et la qualité de l'enseignement continuera d'alimenter ses réflexions (Figure 6, A3 : 3) dans la suite du stage pour en arriver à concevoir l'évaluation comme faisant partie du processus d'apprentissage des élèves (Figure 6, A3 : 5-1) et tributaires de la qualité de l'enseignement (Figure 6, A3 : 5-2).

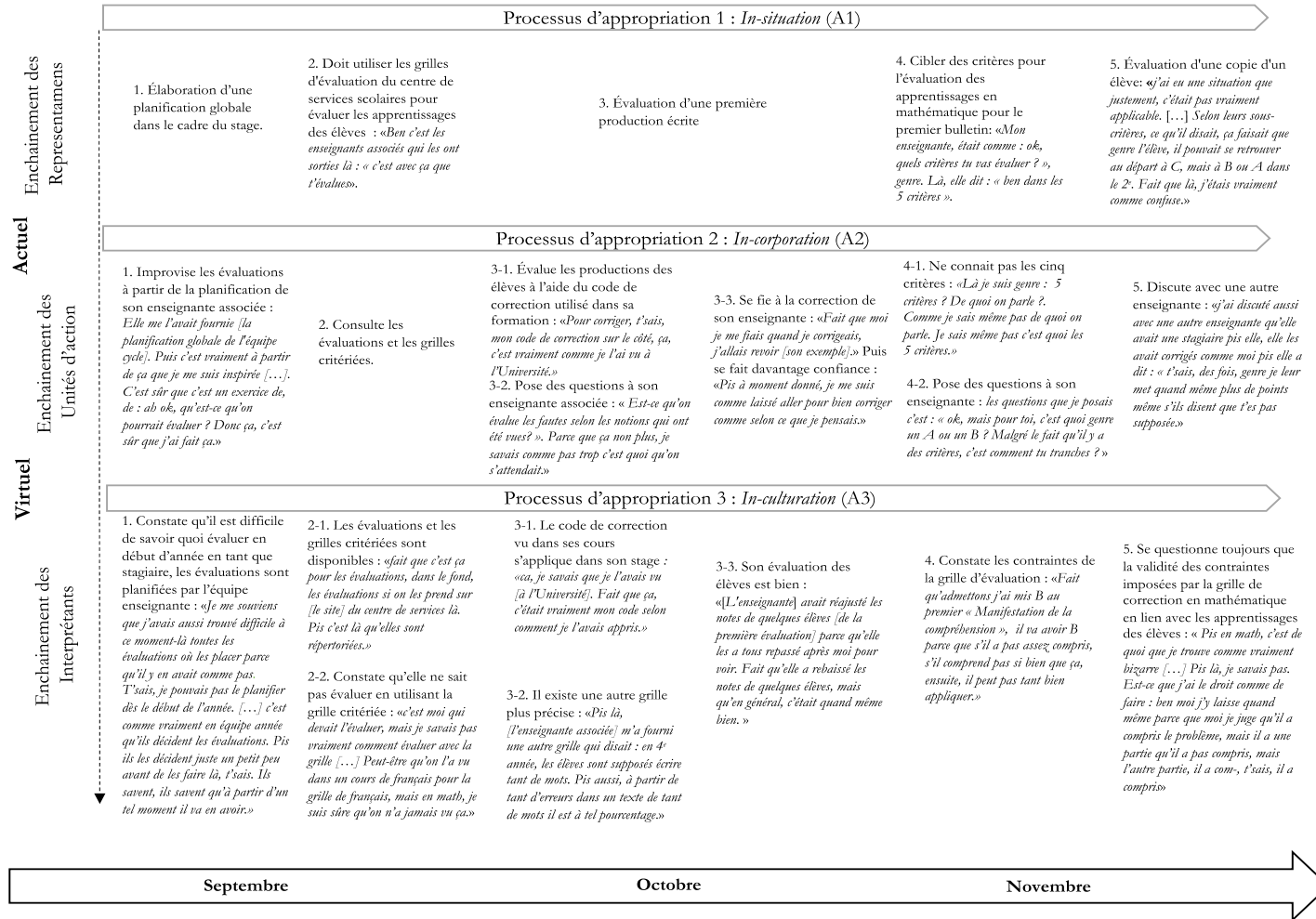
Figure 6. *Processus d'appropriation d'Aurore*





## CHLOÉ : S'APPROPRIER L'UTILISATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

Figure 7. *Processus d'appropriation de Chloé*



L'élaboration du travail de planification globale, conçu dans le dispositif du stage pour amener les stagiaires à planifier et concevoir les séquences d'apprentissage et prévoir les moyens pour évaluer les apprentissages des élèves au terme de la première étape (mi-novembre), a été un des premiers éléments significatifs pour Chloé en lien avec l'évaluation des apprentissages.

C'est lors de la réalisation de la planification de la première étape (Figure 7, A1 : 1) que Chloé réalise que les choix, en termes d'évaluation des apprentissages, sont faits par l'équipe enseignante (Figure 7, A3 :1). Cela lui rend la tâche difficile au sens où elle sent qu'elle ne peut pas planifier les évaluations en tout début d'année et que l'activité d'évaluation des apprentissages demeure pour elle méconnue, voire floue. Elle apprend par la suite qu'elle devra utiliser des grilles d'évaluation fournies par le centre de services scolaire dans lequel elle réalise son stage. Chloé entreprend donc de les consulter (Figure 7, A2 : 2), mais se rend compte qu'elle ne sait pas comment utiliser les grilles pour évaluer les élèves (Figure 7, A3 : 2-2) bien qu'elle soit au terme de sa formation initiale. Au fil de son activité, Chloé questionne son enseignante associée dans le but de valider sa compréhension et son utilisation des grilles d'évaluation (Figure 7, A2 : 4-2). Elle se heurte ensuite aux contraintes de la grille d'évaluation de mathématique (Figure 7, A3 : 4). Cette contrainte l'amène à s'interroger sur la validité de la grille critériée et sur son jugement professionnel quant à l'évaluation des apprentissages. Un questionnement, qui pour Chloé, est toujours présent au terme du processus d'évaluation des apprentissages des élèves (Figure 7, A3 : 5).

## DISCUSSION

---

La documentation des processus d'appropriation (A1-A2-A3) et de leur articulation à l'aide des enchaînements des composantes du signe hexadique (Representamens, Unités du cours d'expérience et Interprétants) s'est avérée fructueuse. En effet, nous avons pu reconstituer les éléments marquants ayant mené à des apprentissages professionnels chez les participantes en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves et participant à leur cours de vie relatif au projet de devenir enseignante. Pour Anna et Chloé, ce sont les travaux réalisés dans le cadre du stage (trajectoire de développement professionnel et planification globale) qui les amènent à considérer l'évaluation des apprentissages comme un élément signifiant dans leur activité (*In-situation*), un élément qui sera par la suite confirmé, voire intensifié, en lien avec la réalisation du premier bulletin. Dans l'expérience d'Anna, ce sont les rétroactions de ses formatrices (enseignante associée et superviseur de stage) qui l'amèneront à développer des outils de plus en plus précis et efficaces afin de rendre compte des apprentissages des élèves du préscolaire par l'entremise de l'observation (*In-corporation*) et l'amèneront à se construire, dans un même mouvement, une représentation de l'importance de l'observation à l'éducation préscolaire (*In-situation*). Pour Chloé, son appropriation des grilles critériées (*In-corporation*) l'amènera à se questionner sur la conformité de son évaluation des apprentissages des élèves et sur la marge de manœuvre qu'elle peut se donner comme enseignante dans leur utilisation (*In-culturation*). Quant à Aurore, ce sont les exigences de son milieu de stage qui l'amèneront très tôt à s'engager dans un processus d'appropriation de l'évaluation des élèves (A1), par la suite, à l'instar de Chloé, Aurore a cherché à s'approprier les outils d'évaluation (A2) qui l'amènera à attribuer une grande importance à la qualité de son enseignement

dans la réussite des élèves et à percevoir l'évaluation comme une occasion de vérifier la progression des élèves afin de revenir sur les contenus avec eux au besoin (A3). Bien que les expériences des participantes se ressemblent en certains points (appropriation d'outils d'évaluation), elles se distinguent par leur interprétation personnelle du rôle de l'évaluation des apprentissages (*In-culturation*). Pour Chloé et Aurore, qui réalisaient respectivement leur stage au 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire, les enjeux liés à l'évaluation des apprentissages se centrent sur l'appropriation des outils d'évaluation et la validité de leur jugement professionnel. Tandis que pour Anna, qui effectue son stage à l'éducation préscolaire, il est davantage question de rendre compte de la progression des élèves et d'appuyer ses propos lorsque vient le moment de présenter cette progression aux parents ou au membre de la direction.

Différents éléments présents dans le dispositif du stage ont été significatifs pour les participantes, notamment les travaux et questions de leurs formateurs ou de leurs formatrices. Cependant, les éléments les plus marquants, ceux alimentant les processus d'appropriation, sont ceux associés au contexte de la classe de stage, aux élèves, aux collègues et aux parents, s'ancrant dans l'activité et les responsabilités professionnelles des enseignants et des enseignantes. En ce sens, les travaux de Hébert et Frenette (2023) et ceux de Monney et Fontaine (2016) ont montré que les futurs enseignants et enseignantes adhèrent, du moins dans leur discours, aux principes évaluatifs associés au soutien à l'apprentissage. Les travaux de Monney et Fontaine (2016) tout comme ceux de Pasquini et Villabona (2022) soutiennent également que la culture des contextes scolaires et les contraintes présentes, comme la production des bulletins, la passation d'examen et l'utilisation de grilles prescrites par les centres de services scolaires, influencent les pratiques évaluatives des enseignants et enseignantes. Les résultats de notre étude soutiennent ce constat en montrant que les processus d'appropriation liés à l'évaluation des apprentissages des élèves sont ancrés dans le contexte de chacune des participantes et que ces derniers, sans totalement les contraindre, orientent leurs actions (utilisation des grilles à l'enseignement primaire, élaboration d'une grille d'observation à l'éducation préscolaire) et leurs interprétations. Aucune des participantes ne mentionne explicitement l'entretien individuel supporté par la vidéo comme un élément marquant de son expérience. Nous faisons l'hypothèse que les activités captées en classe ne se référaient pas au contexte formel d'évaluation des apprentissages des élèves et que cela a donc influencé les sujets abordés durant l'entretien individuel. De plus, les participantes ont fait peu référence à leur formation, si ce n'est pour soulever « le manque » ressenti face à l'évaluation des apprentissages. Le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (CSE, 2018) a soulevé que les formations initiales à l'enseignement doivent renforcer la formation à l'évaluation des apprentissages afin d'atteindre les objectifs en termes de développement professionnel nécessaire à l'entrée en carrière des enseignants et enseignantes novices. En lien avec l'expérience de nos participantes, il appert que la formation à l'évaluation des apprentissages demeure un défi pour les programmes de formation à l'enseignement.

## CONCLUSION

---

En conclusion, notre étude constitue une contribution inédite et un premier pas dans la documentation des processus d'appropriation dans l'action à travers l'analyse de l'expérience des stagiaires. En effet, la conception des vignettes de présentation (Figure 4) a permis d'illustrer de manière riche et synthétique l'enchaînement des composantes du signe hexadique participant aux processus d'appropriation, en demeurant au plus près des verbalisations des participantes. Nous poursuivrons de la documentation d'autres processus d'appropriation dans l'expérience des stagiaires dans des publications futures en conservant le modèle d'illustration des données sous la forme des vignettes développé et mis à l'épreuve dans cet article.

## LIMITES DE L'ÉTUDE

Bien que cette contribution permette, selon nous, de documenter de manière riche les processus d'appropriation au regard de l'évaluation des apprentissages des élèves des stagiaires en enseignement, certaines limites doivent être soulevées. En effet, nous avons fait le choix de réaliser un entretien de remise en situation après la fin du stage afin de ne pas interférer avec les activités de formation des étudiants et étudiantes. Cela a limité la capacité de verbalisation des participantes étant donné l'éloignement physique et temporel de l'activité documentée. De plus, il a été difficile de reconstituer finement l'activité vécue, par exemple en documentant chacune des composantes du signe hexadique, particulièrement les Engagements, les Attentes et les Référentiels pour chaque moment d'activité, nous avons parfois fait face à des agglomérations d'activités-signes ne pouvant être davantage précisées à l'aide des verbalisations des participantes. Les participantes n'avaient pas toujours en main les traces dont elles faisaient mention dans leurs verbalisations. Par contre, nous avons fait le pari de documenter ce qui faisait toujours partie de l'historique de la personne, qui lui revenait spontanément lors de la ré-évoation, qui était toujours racontable et montrable une fois le stage terminé. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Blondeau, M., Laurent, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 245-265.
- Blondeau, M., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Apprendre à faire la classe. Une étude de cas sur les moments de transition. *Éducation et formation*, 316, 104-112.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C., Underhill, R., Jones, D., et Agard, P. (1992). Learning to Teach Hard Mathematics: Do Novice Teachers and Their Instructors Give Up Too Easily. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 194-222.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(1), 65–84.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Cetina, K. Schatzki, T. et von Savigny, E. (2003). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge.

- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0508.pdf>
- Colognesi, S., Parmentier, C., et Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maître de stage - stagiaire. *Éducation et Formation*, 315, 14-28.
- Desbiens, J., Borges, C., et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Habak, A., et Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et Socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- Durand, M., Veyruness, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14. 47-60. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1208>
- Flandin, S., Leblanc, S., et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? *Raisons éducatives*, 19, 179–198.
- Gaudin, C., et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178(1).
- Gervais, C., et Desrosiers, P. (2005). L'École lieu de Formation d'enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Les Presses de l'Université Laval.
- Habak, A., Desbiens, J. F., Correa Molina, E., et Caselles-Desjardins, B. (2022). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education*, 56(1), 107-127.
- Hanin, V., et Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne, de l'Éducation*, 46(3), 687-723.
- Haué, J.-B. (2003). *Conception d'interfaces grand public en termes de situations d'utilisation : le cas du Multi-Accès* [Thèse de doctorat en Contrôle des systèmes]. Université de technologie de Compiègne.
- Hébert, M.-H., et Frenette, E. (2023). Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : quelle structuration, quelle évolution ? *Formation et Profession*, 31(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.585>
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., et Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Leblanc, S., Ria, L., et Veyruness, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (Dir.). *Le cas du*

- développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage *ViSA* (p. 63–94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Mattsson, M., Eilertsen, T., et Rorrison, D. (2011). *Practicum turn in teacher education*. Sense Publishers.
- Maturana, H. R., et Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- McCarthy, J., et Quinn, L. F. (2010). Supervision in teacher education. *International Encyclopedia of Education*, 1999, 615-621.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel des compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Miville, A. M., Viau-Guay, A., et Hamel, C. (2022). Planning at the elementary level: Analysis of teachers' life course. *Cogent Éducation*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2023082>
- Monney, N., et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Pasquini, R., et Villabona, F. M. (2022). Comment appréhender une littératie en évaluation pour décrire et comprendre le développement des compétences des enseignants ? *Canadian Journal of Education*, 45(2), 512-554. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.5171>
- Poizat, G., Flandin, S. et Theureau, J. (2023). Author's reply to the commentaries: Clearing up misunderstandings about the course-of-experience framework and laying the groundwork for future discussions. *Adaptive Behaviour*, 31(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/10597123231163671>
- Poizat, G., et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2), 1-33. <https://doi.org/10.4000/activites.5277>
- Prilop, C. N., Weber, K. E., et Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behaviour*, 102, 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.011>
- San Martin, J., et Veyruness, P. (2015). Appropriation du tableau noir et expérience corporelle : le cas d'une enseignante de primaire au Chili. *Recherches et Éducatons*, 13, 37–54.
- San Martin, J., et Veyruness, P. (2018). L'appropriation de prescriptions : le cas du « Plan de Soutien Partagé » (Plan de Apoyo Compartido, PAC) dans le système scolaire chilien. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(2), 275-294.
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H., et Cheng, A. Y. N. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review*, 66(4), 465-481.

- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares.
- 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. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Theureau, J. (2011). Appropriation, Incorporation et In-culturation. *Journée Ergo-Idf*, 1-31.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction et l'expérience*. Octares.
- Theureau, J. (2019). *Économie et Activités, suivi de Note sur l'éthique*. Octares.
- 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>
- Valencia, S., Martin, S., Place, N., et Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Van Nieuwenhoven, C., et Labeuu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 39–59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Veyruness, P., Imbert, P., et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation et Didactique*, 8(3), 81-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2074>
- Viau-Guay, A. (2006). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans F. Saussez et F. Yvon (Dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation* (p. 117-140). Presses de l'Université Laval.