REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION
10 ans 2017-2027
UQAC

Milieu de pratique

Miser sur la formation des superviseur·es pour rehausser l'articulation des expériences pratiques et des savoirs théoriques

Annie MALO, professeure, Université de Montréal, Canada, annie.malo@umontreal.ca

Olivia MONFETTE, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada, olivia.monfette@uqo.ca

Éditeur
Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi
ISSN
2371-5669 (numérique)

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aide à la rédaction du résumé et des mots-clés en anglais

Résumé

Soutenir les étudiant·es dans l'articulation des liens entre leurs expériences pratiques et des savoirs théoriques est un défi de tous les instants. Les superviseur·es de stage jouent un rôle particulier dans ce soutien. Le but de cet article est de présenter une formation offerte aux superviseur·es en lien avec des outils favorisant l'articulation des expériences pratiques pendant un stage et des contenus de cours conçus spécialement à leur intention. Un retour sur les retombées de la formation en matière d'usage de ces outils en contexte de supervision en stage ainsi que sur les défis rencontrés complète l'article.

Mots-clés

formation à la supervision ; articulation théorie-pratique ; analyse de pratiques ; stage ; superviseur·e

Abstract

Helping student teachers connect their practical experiences with theoretical knowledge is an ongoing challenge. Internship supervisors play a key role in providing this support. The purpose of this article is to present a training program offered to supervisors that focuses on tools designed to help students integrate their practical experiences during an internship with course content developed specifically for them. The article concludes with a review of the training's impact in terms of the use of these tools in the context of internship supervision, as well as the challenges encountered.

Keywords

supervisor training course; linking theory and practice; practice analysis; internship; supervisor

Contexte de la formation des superviseur·es universitaires de stage au Québec

Deux types de personnels de formation accompagnent les étudiant·es en stage dans les programmes universitaires professionnalisants. Dans la formation à l'enseignement, il s'agit des enseignant·es associé·es et des superviseur·es universitaires de stage. En ce qui concerne ces dernier·ères, la majorité des personnes qui assument ce rôle dans la plupart des universités du Québec ne sont pas des professeur·es universitaires permanent·es, sans exclure cette possibilité, mais des personnes qui proviennent généralement du milieu professionnel, enseignant·es d'expérience ou directions d'école, ayant un diplôme de 2e cycle en éducation et engagé·es à contrat par l'université (Boutet et Villemin, 2014 ; Gervais et Desrosiers, 2001 ; Lepage et al., 2015 ; Malo et Monfette, 2023).

Contrairement à la formation offerte aux enseignant·es associé·es, celle proposée aux superviseur·es a fait l'objet de moins d'attention (Cividini et al., 2019 ; Cody et al., 2017). Si elle peut être un atout pour l'obtention d'un contrat, elle n'est pas une obligation dans la plupart des embauches (Desjardins et Boutet, 2008 ; Jacques, 2007), et ce, encore aujourd'hui. En outre, peu d'occasions d'échanges sur leur pratique existent, puisque leur travail est traditionnellement considéré comme individuel (Rousseau et St-Pierre, 2002) et se réalise plutôt dans l'isolement (Cividini et al., 2019).

Des formations existent au Québec pour permettre aux personnes désireuses de devenir superviseur·es de stage de s'approprier les différents rôles et fonctions (Portelance et al., 2008) et de construire une nouvelle identité professionnelle de formateur·rices de

stagiaires (Correa Molina et Gervais, 2024). D'ailleurs, une consultation récente a permis de constater que les deux tiers des superviseur·es répondant·es avaient suivi une formation à l'accompagnement de stagiaires (Malo et Monfette, 2023). Malgré tout, un besoin de perfectionnement est exprimé par les superviseur·es de stage, et des initiatives de recherche permettent à certain·es de se perfectionner (Cividini et al., 2019 ; Cody et al., 2017 ; Roy et al., 2021).

Le soutien à l'articulation des savoirs théoriques et des expériences pratiques, aussi désigné par la médiation des savoirs (Desjardins et Boutet, 2008 ; Gervais, 1995) ou le dialogue entre les savoirs (Boutet et Villemin, 2014), relèverait notamment du rôle des superviseur·es de stage dans le programme de formation (Boutet et al., 2018 ; Boutet et Villemin, 2014 ; Desjardins et Boutet, 2008 ; Dionne, 2024 ; Gagnon et al., 2010 ; Gervais et Desrosiers, 2001 ; Portelance et al., 2008). En outre, le rôle de médiation incombe aux superviseur·es, particulièrement s'il existe peu d'autres dispositifs propres à la médiation des savoirs dans le système de formation (Desjardins et Boutet, 2008). D'ailleurs, les stagiaires reconnaissent que ce rôle revient aux superviseur·es (Caron et Portelance, 2017). Pourtant, ce rôle serait considéré par des superviseur·es comme parmi les moins importants (Jacques, 2007) ou absents des stratégies qu'ils et elles utilisent (Boutet et Villemin, 2014 ; Cividini et al., 2019 ; Dionne et al., 2024). La référence aux savoirs théoriques serait également absente des ressources qu'ils expriment mobiliser (Correa Molina, 2011). Puisque les superviseur·es de stage sont essentiellement des contractuel·les recruté·es dans les milieux scolaires, la possibilité pour eux de soutenir ces liens, du moins avec les savoirs théoriques abordés dans les cours, s'avère somme toute

limitée[1] (Desjardins et Boutet, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2001 ; Gouin et Hamel, 2018, 2022 ; Vivegnis et al., 2022).

Des difficultés récurrentes sont exprimées au sujet de l'articulation théorie-pratique, tant par les étudiant·es (Caron et Portelance, 2017 ; Gouin et al., 2018 ; Vivegnis et al., 2022) que par les superviseur·es, qui mentionnent que cette articulation reste une dimension à parfaire (Cividini et al., 2019 ; Desjardins et Boutet, 2008). Cet aspect de la formation professionnalisante demeure un défi et correspond à un besoin de formation (Portelance et al., 2008), ainsi qu'à un objet de recherche à approfondir (Dionne et al., 2024). En outre, très peu de formations à la supervision traiteraient de l'analyse réflexive (Portelance et al., 2008 ; Roy et al., 2021), processus propice à l'articulation des expériences pratiques et des savoirs théoriques, ce qui conduit Gouin et Hamel (2022) à s'interroger sur la formation à la supervision actuellement offerte.

Un projet pédagogique a donc été réalisé en ce sens. L'idée du projet était de proposer aux superviseur·es une formation portant sur l'analyse de pratiques instrumentée en stage. Préalablement, des outils ont été conçus à leur intention pour leur rendre accessibles des savoirs théoriques abordés dans les cours universitaires qui peuvent ensuite être mis à profit pendant le processus d'analyse réflexive.

[1] Le statut des superviseur·es diffère dans d'autres contextes nationaux, voire dans certaines universités québécoises. La supervision universitaire est alors assumée par des chargé·es d'enseignement ou des professeur·es des Hautes écoles ou des universités (Boutet et Villemin, 2014). Dans certains cas, ce sont les retours sur les expériences vécues en stage qui sont réalisés dans des cours universitaires (Gouin et Hamel, 2022 ; Leroux et Vivegnis, 2019 ; Leroux et al., 2024), favorisant le rapprochement aux savoirs théoriques (Leroux et al., 2024 ; Veuthey, 2018).

Les liens théorie-pratique peuvent être de différents types. Le plus connu renvoie à l'application des savoirs théoriques dans des situations pratiques (voir figure 1, flèches vertes), associée à une démarche déductive de la formation (Gagnon et al., 2010). Dans ce rapport d'application, les savoirs théoriques servent à orienter les pratiques (Altet, 2000), voire à les prescrire (Gervais, 1995 ; Vivegnis et al., 2022), à les confronter à la réalité (Correa Molina et Gervais, 2024 ; Gagnon et al., 2010) pour améliorer leur maîtrise et à fonder les actes professionnels (Caron et Portelance, 2017). Ainsi, les savoirs théoriques sont censés être enseignés et maîtrisés avant les expériences pratiques. Le but du projet était de favoriser un autre type de lien théorie-pratique (voir figure 1, flèches bleues) : l'articulation d'expériences pratiques et des savoirs théoriques afin de favoriser l'apprentissage par l'expérience chez les stagiaires. Ce type d'usage est appelé compréhensif (Altet, 2000), aussi associé à une démarche inductive de formation (Gagnon et al., 2010). Il s'agit alors de saisir des moments dans l'expérience vécue en classe (Desjardins et Boutet, 2008), d'expliciter la pratique (Vivegnis et al., 2022) et d'en approfondir des éléments (Gervais, 1995). Pour ce faire, il est possible d'interpeler des savoirs théoriques abordés dans des cours, passés ou à venir, afin d'éclairer l'expérience vécue, d'en construire une nouvelle compréhension et d'en tirer des apprentissages. Ce type d'usage permet d'élargir son univers de compréhension (Boutet et Villemin, 2014 ; Leroux et Vivegnis, 2019), de prendre du recul pour dégager de l'expérience un savoir pratique et le formaliser (Gagnon et al., 2010).

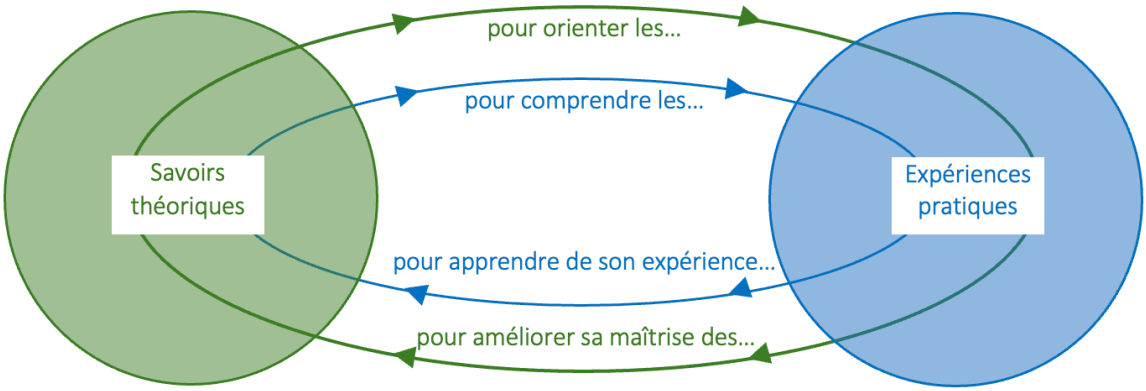


Figure 1. Articulation des savoirs théoriques et des expériences pratiques

Former les superviseur·es de stage à l'analyse de pratiques instrumentée en stage

Le but de cet article est d'effectuer un retour sur un projet pédagogique intitulé « Soutenir l'analyse de pratiques en stage dans les programmes de formation à l'enseignement » qui poursuivait trois objectifs : 1. Élaborer des outils d'analyse tirés des cours offerts dans les programmes de formation à l'enseignement pouvant soutenir l'analyse de pratiques des étudiant·es en stage ; 2. Former les superviseur·es à l'analyse de pratiques en stage au service du développement individuel et collectif des compétences professionnelles des stagiaires ; 3. Documenter les retombées de l'expérimentation d'analyse de pratiques en contexte de rétroaction individuelle et de séminaire collectif, et ce, tant du point de vue des superviseur·es que des stagiaires. L'objectif 1, concernant le processus de conception des outils, est brièvement décrit, puisqu'il a déjà été traité ailleurs (Malo et Monfette, soumis), alors qu'un retour sur les deuxième et troisième objectifs du

projet constitue le cœur de cette contribution. Le tableau 1 donne un aperçu d'ensemble des trois objectifs du projet.

Tableau 1. Aperçu d'ensemble du projet

Objectif 1 Élaborer des outils d'analyse tirés des cours offerts dans les programmes de formation à l'enseignement pouvant soutenir l'analyse de pratiques des étudiant·es en stage					
Création des outils	Élargir ses préoccupations […] Rechercher l'alignement […] Réfléchir à la gestion de classe […] mai 2022-janv. 2024	Oser […] différenciation pédagogique S'ajuster en fonction de […] l'élève Amplifier la portée […] à l'aide du numérique nov. 2023-sept. 2024	Adopter […] l'acte d'évaluer […] Comprendre […] indiscipline […] Saisir […] et exercer une réflexion éthique juin 2024-fév. 2025		
Objectif 2 Former les superviseur·es à l'analyse de pratiques en stage au service du développement individuel et collectif des compétences professionnelles des stagiaires					
	Nombre de participant·es				Total
Journée de formation	Journée 1 janv. 2024 *n* = 17	Journée 2 sept. 2024 *n* = 27	Journée 3 fév. 2025 *n* = 16		*N* = 60
Objectif 3 Documenter les retombées de l'expérimentation d'analyse de pratiques en contexte de rétroaction individuelle et de séminaire collectif du point de vue des superviseur·es et des stagiaires					
	Nombre de répondant·es				Total
Appréciation de la formation	janv. 2024 *n* = 12	sept. 2024 *n* = 24	Fév. 2025 *N* = 16		*N* = 51
Retombées usages	avril/mai 2024 *n* = 10	janv. 2025 *n* = 6	mai 2025 *n* = 5	déc. 2025/janv. 2026 *n* =11	*n* = 32

Le premier objectif correspond à la conception de neuf outils d'analyse de pratiques qui s'est réalisée en trois temps (représentés par chacune des lignes de la figure 2)[2].



Figure 2. Neuf outils d'analyse de pratiques en stage créés dans le cadre du projet

[2] Pour obtenir plus d'information sur le projet et consulter les outils créés, voir le site : https://mediationtheoriepratique.openum.ca/soutenir-lanalyse-de-pratiques-en-stage/ .

Les titres des outils sont respectivement : *Élargir ses préoccupations au cœur du métier enseignant dans la classe* ; *Rechercher l'alignement pédagogique d'une séance d'enseignement-apprentissage* ; *Réfléchir à la gestion de classe axée sur la prévention* ; *Oser intégrer des modalités de différenciation pédagogique* ; *S'ajuster en fonction de l'activité de l'élève* ; *Amplifier la portée des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves à l'aide du numérique* ; *Adopter quotidiennement l'acte d'évaluer en soutien à l'apprentissage* ; *Comprendre ce qui encourage et renforce les comportements d'indiscipline afin de les atténuer* ; *Saisir le sens des devoirs professionnels en classe et exercer une réflexion éthique*. Ces neuf outils ont été conçus en collaboration avec 17 professeur·es responsables de cours et 3 chargé·es de cours, également étudiant·es au doctorat ou l'ayant terminé, interpelé·es à titre d'expert·es d'un domaine de l'enseignement. Les deux responsables du projet, travaillant dans deux universités du Québec, sont également expertes dans le domaine des stages.

Le processus de conception a été considéré, après réflexion, comme un premier espace d'articulation théorie-pratique. En effet, les échanges entre les professeur·es et les expert·es des domaines de l'enseignement et celles du domaine des stages ont porté sur la manière de présenter les savoirs théoriques dans une visée compréhensive pour l'analyse de pratiques en stage (Malo et Monfette, soumis).

Le deuxième objectif du projet était : Former les superviseur·es à l'analyse de pratiques en stage au service du développement individuel et collectif des compétences professionnelles des stagiaires. Ces journées de formation, qui ont mis en présence les expert·es des domaines de l'enseignement et les superviseur·es de stages, sont considérées comme un deuxième espace d'articulation théorie-pratique. En effet, ces

journées ont permis aux superviseur·es de s'approprier des savoirs théoriques abordés dans les cours et d'expérimenter, en lien avec leur travail de supervision, la démarche d'analyse de pratiques instrumentée mettant à profit les savoirs théoriques.

Trois journées de formation (voir tableau 1) tenues à l'université ont été offertes aux superviseur·es sur une base volontaire et rémunérées pour faciliter leur participation, notamment celle des personnes qui occupent un emploi en milieu scolaire. Chaque journée portait sur la présentation d'un groupe de trois outils, chaque fois différents, en suivant l'ordre de création des outils. La première journée a eu lieu en janvier 2024, la deuxième en septembre 2024 et la troisième en février 2025. Soixante superviseur·es de neuf des onze programmes de formation différents des deux universités[3] ont participé à l'une ou l'autre des journées de formation ; dix superviseur·es ont participé à deux journées et deux superviseur·es, aux trois journées. La représentativité des participant·es par université aux trois formations est de 15 % et 85 %, ce qui est semblable à la représentativité du nombre de superviseur·es sous contrat dans les deux universités, soit 13 % pour l'une et 87 % pour l'autre.

Le déroulement de chaque journée comportait sept parties : 1. Présentation du projet ; 2. Présentation des trois outils d'analyse de pratiques par les expert·es ayant collaboré à leur conception ; 3. Présentation de trois capsules vidéo de la pratique de

[3] Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, baccalauréat en enseignement secondaire (options univers social, mathématiques et culture et citoyenneté québecoise), baccalauréat en éducation physique et à la santé, baccalauréat en adaptation scolaire, baccalauréat en enseignement du français langue seconde, maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire, maîtrise en enseignement au secondaire. Seuls les profils français et sciences et technologies au baccalauréat en enseignement secondaire ne sont pas représentés parmi les programmes offerts.

stagiaires ; 4. Échange sur le choix des outils à utiliser en lien avec les pratiques observées ; 5. Présentation de la démarche d'analyse de pratiques instrumentée ; 6. Expérimentation de la démarche en sous-groupes par le biais d'un jeu de rôle simulant un contexte d'accompagnement à l'analyse de pratiques en stage ; 7. Retour sur l'expérimentation en grand groupe. Lors de la deuxième journée de formation, la présentation des outils (partie 2) et le visionnement des capsules vidéo (partie 3) ont été inversés de façon à faire vivre de manière encore plus cohérente un usage compréhensif des savoirs théoriques en lien avec des expériences vécues en stage. Ce déroulement a été conservé à la troisième journée de formation. L'inversion des parties 2 et 3 a alors permis de présenter chaque outil en faisant des liens avec une ou plusieurs pratiques visionnées, et ce, dans l'esprit d'offrir une grille de lecture pour saisir la complexité de la situation vécue en stage. La présentation des outils d'analyse de pratiques, d'une durée d'environ 45 minutes, portait sur les savoirs théoriques, des exemples tirés des capsules vidéo ou des cours dont sont responsables les expert·es. La présentation de chaque outil suscitait des échanges avec les participant·es. L'outil créé était alors remis à chacun·e en version papier correspondant à une page au format lettre. En outre, un site Internet rend possibles la consultation ultérieure et le téléchargement des outils en version numérique. On y retrouve également des références bibliographiques pour approfondir chacun des domaines de l'enseignement traités.

À la partie de l'expérimentation de la démarche (partie 6), trois sous-groupes ont été constitués sur la base du choix d'un des trois outils. Chaque sous-groupe, de cinq à neuf personnes, était alors accompagné d'une des responsables du projet et, parfois, d'un·e expert·e du domaine de l'enseignement ayant participé à la conception d'un outil.

Le sous-groupe identifiait alors la capsule vidéo la plus propice à l'usage de l'outil choisi. Il visionnait à nouveau la capsule vidéo de la pratique d'un·e stagiaire. Ensuite, le jeu de rôle entre un personnage de stagiaire et celui de superviseur·e avait lieu. À chaque journée, un document papier rappelant la démarche d'analyse de pratiques instrumentée (voir figure 3) était aussi remis à chacun·e : quatre processus étaient précisés (description, analyse/évaluation, interprétation et réinvestissement) ainsi que quelques pistes pour les réaliser. Dans la deuxième version de la démarche (journées 2 et 3), les rôles attendus de chacun·e des protagonistes de l'analyse ont été précisés et ajoutés au document initial : le ou la stagiaire mène et le ou la superviseur·e accompagne.

Démarche d'analyse de pratiques instrumentée		
Stagiaire mène	**Description**	**SUP accompagne**
	Décrire ce qu'il s'est passé / Décrire le problème rencontré / Décrire ce qui a été tenté / Identifier ce qui était en jeu	
Stagiaire mène	**Analyse / évaluation**	**SUP accompagne**
	Aller plus en détails dans chacun des faits décrits / Se rappeler d'autres faits / Nuancer les premiers constats / Apprécier les effets obtenus ou provoqués / Apprécier l'atteinte de l'intention visée	
Stagiaire mène	**Interprétation**	**SUP accompagne**
	Rapprocher ce qui a été décrit et analysé avec des concepts, des théories / Élargir la compréhension de la situation / Explorer d'autres angles de compréhension et d'autres manières de faire / Identifier une nouvelle intention	
Stagiaire mène	**Réinvestissement**	**SUP accompagne**
	Décider de la piste de développement à réinvestir, la plus appropriée pour la personne, le contexte et l'intention visée	

Figure 3. Démarche d'analyse de pratiques instrumentée (version retravaillée après la première formation)

En outre, la participation au jeu de rôle des autres membres du sous-groupe d'expérimentation a été bonifiée pour la deuxième journée de formation et conservée pour la troisième journée. D'une part, avant la réalisation du jeu de rôle, toutes les personnes étaient invitées à réaliser un remue-méninge visant à imaginer les échanges entre le personnage de superviseur·e et celui de stagiaire, à formuler des questions possibles à poser au personnage de stagiaire pour chacun des processus de l'analyse de pratiques (mais surtout celui de l'interprétation, où les outils sont particulièrement mis à profit) et à imaginer diverses réponses possibles du personnage de stagiaire à ces questions. D'autre part, tout au long du jeu de rôle simulant l'analyse de pratiques instrumentée, les autres personnes étaient conviées à endosser ponctuellement le rôle de « télésouffleur » dans le cas où l'un ou l'autre des deux personnages était en panne d'inspiration au cours des échanges, en lui soufflant une suggestion de question ou de réponse à la lumière des idées proposées lors du remue-méninge.

Apports, prospectives et limites de la formation à l'analyse de pratiques instrumentée en stage

Le troisième objectif du projet était : Documenter les retombées de l'expérimentation d'analyse de pratiques en contexte de rétroaction individuelle et de séminaire collectif du point de vue des superviseur·es et des stagiaires. L'usage des outils en contexte de supervision représente un troisième espace d'articulation théorie-pratique. En effet, il s'agit de s'intéresser à l'usage que les superviseur·es ont réservé aux outils

conçus[4]. Le but de rendre disponibles les savoirs théoriques aux superviseur·es de stage n'est pas la finalité du projet, mais un moyen pour les amener à assumer leur rôle dans la médiation des savoirs théoriques et des expériences pratiques auprès des stagiaires.

Parmi les 60 personnes ayant participé à l'une ou l'autre des trois journées de formation (voir tableau 1), 51 ont répondu au questionnaire d'appréciation[5]. L'ensemble de ces personnes provenant de deux universités représentent neuf des onze programmes à l'enseignement qui y sont offerts et toutes les années de formation. Une autre vague de consultation a été menée après chaque formation, au terme du trimestre concerné ou au début du trimestre suivant, afin de connaître l'usage fait des outils dans le cadre de la supervision des stages par les superviseur·es ayant participé à la formation. Dix-huit personnes[6] ont répondu aux trois premières consultations sur les retombées. Une dernière consultation a été réalisée de décembre 2025 à janvier 2026, soit près de deux ans après la première formation. Onze personnes y ont répondu. Pour l'ensemble de ces 29 personnes ayant répondu aux 4 consultations[7], 16 superviseur·es ont affirmé avoir utilisé l'un ou l'autre des outils en contexte de supervision.

Outre les questions d'identification, chacun des formulaires comprenait environ une dizaine de questions fermées (réponses variables : oui/non ; choix de réponse ; échelle

---

4 Comme sa formulation l'indique, l'objectif 3 visait aussi à documenter les retombées du point de vue des stagiaires. Pour ce faire, il fallait pouvoir rejoindre les stagiaires avec qui les superviseur·es avaient effectivement utilisé les outils. Une seule superviseure a transmis les coordonnées des stagiaires afin de leur transmettre le lien du formulaire sur les retombées. En revanche, ces deux stagiaires ont transmis leurs réponses aux questions. Considérant ce petit nombre, leurs propos ne sont pas rapportés ici.

5 La représentativité des répondant·es par université est de 15 % et 85 %.

6 Trois superviseur·es n'ont pas accordé leur consentement pour que leurs réponses soient utilisées dans le cadre d'activités de diffusion.

7 La représentativité des répondant·es par université aux quatre consultations est de 25 % et 75 %.

Likert en quatre points : pas du tout, un peu, assez ou beaucoup), et chacune était suivie d'une question ouverte invitant à expliquer son choix de réponse. Le formulaire sur l'appréciation des journées de formation portait sur chacune des parties de la formation telle que décrite précédemment ainsi que sur les perspectives d'usage en contexte de stage. Le formulaire sur les retombées de la formation portait sur l'usage des outils en contexte de supervision de stage (outils utilisés, contextes d'utilisation, retombées perçues pour le développement des stagiaires, défis rencontrés). Ce sont les réponses aux questions ouvertes[8] qui servent à décrire, dans les pages qui suivent, les retombées du projet sur le rôle de médiation selon cinq thématiques dégagées, de manière inductive, de l'ensemble des commentaires : appropriation des savoirs théoriques, posture d'accompagnement, usage des savoirs théoriques, questionnement des conditions de travail et développement d'un collectif de formation.

S'approprier des savoirs théoriques abordés dans les cours ou « rend[re] concret un principe vaste et parfois complexe »

Comme mentionné précédemment, des outils d'analyse de pratiques ont été conçus spécialement à l'intention des superviseur·es pour leur rendre accessibles des savoirs théoriques abordés dans les cours universitaires. Trois qualités étaient visées pour ces outils : concis, stimulants et pertinents. Dans l'ensemble, les commentaires des

8 Les réponses aux questions ouvertes étaient optionnelles, environ 80 % des personnes y ont répondu, variant d'une question à l'autre.

superviseur·es indiquent que les outils leur permettent aisément de prendre connaissance des savoirs théoriques. Ils et elles soulignent[9] :

> « *la clarté de la présentation graphique* », « *qui soutient avantageusement le contenu* », « *le choix du vocabulaire* », « *bien vulgarisé* ». « *L'essentiel s'y retrouve* », « *un tableau complet* », « *bien structuré* », « *synthèse claire, sur une page* », « *rend concret un principe vaste et parfois complexe* ».

Les qualités intrinsèques des outils semblent inciter les superviseur·es à entrevoir leur potentiel d'usage en stage :

> « *des outils pratico-pratiques* […]. *À avoir avec soi lors des visites de supervisions* », « *un référentiel pour les personnes superviseures et il peut être utilisé avec les stagiaires* », « *lors de l'accompagnement* ». « *L'outil est très complet et permettra d'orienter les discussions pour aider l'étudiant à réfléchir. L'outil servira de guide.* »

Les présentations réalisées par les expert·es des domaines de l'enseignement ont également été fortement appréciées pour introduire l'appropriation des savoirs théoriques :

> *« très intéressantes et pertinentes », « les exemples concrets », « a attiré mon attention sur le vocabulaire utilisé », « a permis de réfléchir en profondeur* », « *donne le goût d'approfondir le sujet* ».

Ces présentations semblent également avoir suscité une réflexion sur les pratiques de supervision et favorisé des liens entre les savoirs théoriques des différents domaines de l'enseignement présentés :

9 Chaque extrait entre guillemets correspond à la réponse d'une personne différente.

« *donne de nouvelles idées et permet de recentrer les interventions* », « *a suscité un questionnement sur mes pratiques* », « *certaines pistes sur lesquelles j'offrais moins d'accompagnement* ».

« *Je vois cet outil comme s'il mettait la loupe sur un des éléments* [d'un autre] *outil*. » « *Il y a des ponts à établir entre ces différents thèmes* ».

Néanmoins, plusieurs commentaires portent sur le besoin de temps supplémentaire pour s'approprier les outils et leur contenu :

« *Les outils pourront m'être utiles après me les être appropriés davantage.* » « *Je sens que j'ai besoin de me les approprier davantage pour les partager* », « *approfondir les connaissances théoriques* », « *ce qui prendra peut-être un peu de temps et d'expérience* », « *de pratique »* et « *de* [les] *relire et de consulter le* [site du projet] », « *la lecture des références sera un atout* ».

En somme, ces rencontres ont favorisé une certaine circulation des savoirs théoriques (Boutet et Villemin, 2014 ; Desjardins et Boutet, 2008) entre les différent·es intervenant·es de la formation en favorisant, par exemple, l'établissement d'un vocabulaire partagé. Des superviseur·es semblent avoir élargi leur connaissance des différents domaines de l'enseignement et envisagé des pistes d'accompagnement moins empruntées. L'appropriation des savoirs théoriques présentés demeure à parfaire et des superviseur·es envisagent de consulter les outils et les suggestions de lecture accessibles sur le site Internet du projet pour le faire. Ces outils semblent non seulement s'ajouter aux ressources matérielles disponibles dans les stages (Gagnon et al., 2010), mais constituer un nouveau type de ressources à l'interface des cours et des stages. Afin de favoriser l'approfondissement de ces savoirs théoriques, des rencontres seraient à répéter dans le

futur, idéalement de façon récurrente, entre les superviseur·es et les expert·es des domaines de l'enseignement.

En matière de limites, ce projet s'est adressé aux superviseur·es de stage et les formations n'ont pas permis de tous les rejoindre. En outre, il aurait été avantageux d'inclure les enseignant·es associé·es dans le projet favorisant, entre autres, le partage d'un vocabulaire commun entre les milieux scolaire et universitaire. Évidemment, tous les domaines de l'enseignement n'ont pas été couverts par les formations.

Approfondir une posture d'accompagnement dans l'analyse de pratiques en stage ou « laisser le plus de place possible au[x] stagiaire[s] [dans] l'analyse des faits »

L'activité d'expérimentation de la démarche d'analyse de pratiques a été soulignée comme ayant participé à l'appropriation d'une certaine posture d'accompagnement, où les préoccupations, le vécu et la prise de parole des stagiaires, voire les questions qui ont émergé au cours de leur pratique, suscitent et guident les échanges. Trois composantes ont été soulignées dans les commentaires : le questionnement ouvert, la place et le rôle accordés aux stagiaires dans les échanges, l'analyse basée sur des faits.

> « *Les discussions lors du jeu de rôle ont permis de remettre en question ma pratique et* [de] *modifier mon approche afin que les constats de la stagiaire soient au centre de nos échanges* », « *de prendre conscience de l'importance de bien orienter nos questions afin qu'elles constituent des axes de développement pour les stagiaires* », « *de mieux comprendre la position d'aide à la stagiaire* », de « *pose*[r] *davantage de questions ouvertes* », « *afin de les amener à parler plus afin que les réponses*

viennent d'eux », « *de laisser le plus de place possible au stagiaire, je redirige la conversation sur l'analyse des faits* ». « *Cet outil permet un meilleur ancrage dans la démarche réflexive. Il nous permet de nous déposer face à une situation stressante, de prendre du recul et de demeurer objectifs face à la situation*. » « *C'est un outil qui ne maintient pas la stagiaire dans ses émotions. C'est une démarche structurante et réfléchie*. »

Quelques personnes ont mentionné que l'appropriation personnelle de la démarche d'analyse compréhensive instrumentée est à parfaire avant de l'utiliser en contexte de stage :

« *j'ai besoin de temps encore pour m'approprier le tout* », « *demande un apprentissage* », « *de l'expérimenter plusieurs fois afin de se sentir plus à l'aise* », de « *reprendre des exercices d'analyse de pratiques* ».

En somme, ces commentaires permettent d'avancer que la formation a suscité une certaine remise en question des stratégies de questionnement et un développement professionnel des superviseur·es, ce qui rejoint les constats d'un autre projet de formation ayant suscité la prise de conscience de l'utilisation des questions ouvertes pour soutenir l'analyse réflexive des stagiaires et le fait de leur donner d'abord la parole avant de leur offrir des conseils ou de leur prodiguer une rétroaction (Roy et al., 2021). Les superviseur·es mentionnent encore ici que plus de temps est nécessaire, non pour s'approprier les savoirs théoriques, mais pour s'approprier la démarche d'analyse de pratiques instrumentée. Il semble donc que même chez des superviseur·es expérimenté·es, une posture d'accompagnement à l'analyse de pratiques en stage ne soit pas encore complètement intégrée (Malo et Monfette, soumis). En guise de prospectives,

en complément aux formations offertes, d'autres modalités peuvent être envisagées, comme celle des communautés de pratique entre superviseur·es (Boutet et Villemin, 2014 ; Cody et al., 2017 ; Cividini et al., 2019), basée sur le partage d'expériences leur permettant d'approfondir les différents processus impliqués et les façons concrètes d'incarner une posture d'accompagnement.

Utiliser les savoirs théoriques en stage ou « soutenir la réflexion des stagiaires et les outiller dans leur développement continu »

L'usage des outils en contexte de supervision représente le cœur du projet et a fait l'objet de riches et nombreux commentaires de la part des participant·es. L'usage mis de l'avant dans le cadre du projet correspond à un usage compréhensif des savoirs théoriques plutôt qu'à un usage d'application, en misant, notamment, sur une démarche d'analyse de pratiques en stage. À cet égard, plusieurs efforts ont été déployés au cours de la conception des outils pour rendre ce type d'usage plus saillant (Malo et Monfette, soumis). À cet effet, les commentaires des superviseur·es, que ce soit lors de l'appréciation des formations ou lors de leur usage en supervision, laissent entrevoir l'atteinte de ce but dans une certaine mesure. Toutefois, un usage diversifié des savoirs théoriques est également relevé : un usage compréhensif et un usage d'application pour guider la pratique des stagiaires, ainsi que pour guider leur propre pratique en supervision.

Indices d'un usage compréhensif des savoirs théoriques pour aider les stagiaires à apprendre de leur expérience

À la fin de chaque formation, au moment d'apprécier le potentiel d'usage des outils en contexte de stage, la plupart des commentaires font référence à l'analyse de

l'expérience vécue, dans l'esprit d'un usage compréhensif des savoirs théoriques, que ce soit en contexte de rétroaction individuelle ou de séminaire collectif :

> « *pour accentuer le questionnement lors des retours sur les activités supervisées* », « *après une observation,* […] *soutenir la réflexion des stagiaires et les outiller dans leur développement continu* », « *après la supervision (triade), sous la forme de questions ouvertes, je guide l'échange* ».
>
> « *afin de guider les discussions collectives,* […] *face à des situations vécues lors des stages* », « *comme référence pour les amener à se questionner et pour les amener à bonifier leur pratique* ».

De façon similaire, parmi les superviseur·es qui ont mentionné avoir effectivement utilisé l'un ou l'autre des outils en contexte de supervision, plusieurs font référence à un usage compréhensif des outils en effectuant un retour sur l'expérience vécue, que ce soit lors de la rétroaction individuelle qui suit l'observation en classe, lors d'une rencontre en triade ou en séminaire collectif :

> « *soutenir l'analyse réflexive des étudiant·es* », « *effectuer la rétroaction et poser des questions ouvertes* », « *se questionner avec l'étudiante à la suite d'une supervision* », « *lors de la 2e rencontre de supervision, j'ai* […] *laissé les étudiants décider d'une piste de discussion sur laquelle nous nous sommes davantage concentrés* », « *pendant une discussion intéressante dans un milieu de stage avec une étudiante et son EA* [enseignante associée] »
>
> « *dans le séminaire en lien avec leurs pratiques passées* », « *ouvre les discussions à ce sujet à chacun de mes séminaires* », « *consacré un séminaire à* [la thématique].

Cela a permis de réfléchir sur leurs pratiques. Plusieurs ont mentionné ce séminaire comme un coup de cœur dans leur bilan ».

Indices d'un usage d'application pour guider la pratique des stagiaires

Des commentaires des superviseur·es s'apparentent à un usage d'application où, en séminaire, il s'agit de présenter un outil à titre de référence générale ou pour guider la pratique des stagiaires sans lien particulier avec des expériences vécues en stage pour en élargir la compréhension :

« [j'ai] *présenté les outils* […] *en mentionnant qu'il s'agissait de références, non d'obligations* », « *un outil de référence ayant des exemples concrets* »

« *pour* [les] *faire réfléchir à l'élaboration de la planification* ».

Une personne mentionne un effet négatif d'un tel usage des outils sur les stagiaires :

« *Mon but premier était de leur faire observer ces éléments simplement dans l'optique qu'ils les connaissent. Toutefois, cela a augmenté leur niveau d'anxiété*. »

D'autres commentaires laissent entrevoir un usage prescriptif de l'outil pour guider l'évaluation de la pratique des stagiaires :

« *pour analyser les planifications (commenter)* », « *pour compléter les grilles d'évaluation* ».

Indices d'un usage d'application pour guider la pratique des superviseur·es

Quelques superviseur·es ont mentionné avoir utilisé les outils davantage pour guider leur propre pratique de supervision, en vue d'une rétroaction individuelle ou d'un séminaire collectif :

« *l'utilisation jusqu'à maintenant n'a été que pour moi-même* », « *servent toutefois dans mon accompagnement* », « *inclus dans mon cahier de stage et j'y réfère personnellement* », « *avant le début de mes supervisions* », « *pour animer ma rencontre de supervision* », « *pendant mes retours* », « *utiles pour améliorer mes questionnements pour faire parler les stagiaires sur les différents sujets* ».

Deux commentaires de superviseur·es semblent dénoter un certain usage compréhensif pour analyser des expériences vécues, pour l'un en supervision et pour l'autre dans son enseignement avec les élèves :

« *pour m'ajuster au cheminement et au développement de la stagiaire* », « [pour] *ma propre réflexion face à la tâche éducative* ».

En somme, ce projet permet de rendre compte de l'usage d'outils pédagogiques en stage, aspect peu traité dans les recherches (Gagnon et al., 2010). Les commentaires des superviseur·es indiquent diverses occasions de référer aux outils d'analyse de pratiques instrumentée. Ainsi, on peut penser que les superviseur·es ont davantage eu recours aux savoirs théoriques que par le passé. Les savoirs théoriques sont entendus ici comme des savoirs de formation professionnelle (Tardif et al., 1991), c'est-à-dire des concepts formalisés par la recherche, mais ayant fait l'objet d'une traduction pour la formation à l'université (Gouin et al., 2018 ; Vivegnis et al., 2022). C'est justement ce travail de traduction qui a été au cœur de la conception des outils (Malo et Monfette, soumis). De plus, l'usage compréhensif des savoirs théoriques mis de l'avant dans le projet est bien présent, mais reste à consolider à la lumière des commentaires concernant le besoin de temps pour s'approprier les outils et la démarche d'accompagnement.

Une autre limite du projet est que ses retombées du point de vue des stagiaires, comme le visait l'objectif 3, demeurent peu connues. Outre les quelques échos rapportés par les superviseur·es dans leurs commentaires, seules deux stagiaires de troisième année du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de la même université ont transmis, en mai 2024, des commentaires sur l'usage d'un outil d'analyse de pratiques avec elles. La participation des stagiaires dépendait de la transmission de leurs coordonnées par les superviseur·es avec qui les outils avaient effectivement été utilisés en stage. Comme l'articulation des liens théorie-pratique chez les stagiaires est encore ténue (Caron et Portelance, 2017 ; Gouin et al., 2018 ; Vivegnis et al., 2022), des initiatives futures pourraient s'y intéresser en lien avec le soutien offert par les superviseur·es assumant le rôle de médiation des savoirs.

S'interroger sur les conditions de travail ou « pour permettre des échanges de qualité, il faut prioriser »

Que ce soit en lien avec la rétroaction individuelle ou le séminaire collectif, l'expérimentation des outils en contexte de supervision a conduit les superviseur·es à s'interroger sur différentes contraintes qui limitent le travail de médiation des savoirs, notamment la contrainte de temps :

> « *pas nécessairement eu le temps de l'utiliser lors des supervisions ou des séminaires* », « *c'était mon premier séminaire* », « *moins l'occasion* […] *avec les stagiaires de 1re année* ». « *Il y a beaucoup d'informations sur l'outil, peu de temps pour l'explorer avec les stagiaires au moment du retour de supervision* », « *une*

démarche qui demande beaucoup de temps et d'accompagnement avec une stagiaire ».

Par ailleurs, les commentaires révèlent également des manières de composer avec ces contraintes de travail afin de soutenir les stagiaires à apprendre de leur expérience en accordant du temps à l'analyse de pratiques :

« *Mon organisation du temps pour les retours avec mes étudiantes ne m'a pas permis de le faire à cette session, je crois que ce serait possible de le faire* ». « *À faire découvrir avant les supervisions afin de s'approprier les outils avant de les utiliser en contexte de rencontre postsupervision* ». « *Le contenu des séminaires est très condensé. Pour permettre des échanges de qualité, il faut prioriser.* »

En somme, à différentes reprises, les commentaires des superviseur·es ont souligné les contraintes de temps et le besoin d'occasions multiples pour accompagner les stagiaires à analyser leur pratique en stage et à apprendre de leur expérience. Ces remarques conduisent à se demander si leurs conditions de travail sont propices à la médiation des savoirs. Desjardins et Boutet (2008) soulignent l'importance de la cohérence du système pour soutenir la médiation des savoirs ; autrement dit, ce ne sont pas que les individus qui favorisent l'articulation théorie-pratique, mais aussi les conditions organisationnelles des programmes de formation. Considérant qu'un des grands défis de la formation initiale est de faire en sorte que les savoirs deviennent des ressources pour l'agir (Tardif, 2021), on peut se demander si l'ensemble du système de formation offre les conditions optimales pour parvenir à cette fin. Au moins trois composantes du système pourraient être réexaminées : premièrement, les conditions de travail des superviseur·es en matière de temps et de fréquence des rencontres nécessaires pour accompagner les stagiaires dans

une analyse approfondie de leur expérience vécue ; deuxièmement, une réflexion sur la structure des programmes et l'alternance des cours et des stages ; finalement, la culture de collaboration entre les différents intervenant·es dans les programmes de formation (Desjardins et Boutet, 2008).

Développer une identité professionnelle au sein du collectif de formation ou « favorise[r] le développement d'une compréhension partagée »

Quelques commentaires des superviseur·es soulignent des retombées sur le collectif de formation. La présence des expert·es a permis de discuter avec eux et de partager une certaine culture professionnelle :

> *« beaucoup apprécié l'implication de professeurs de différentes disciplines dans les outils et la formation », « de* [les] *rencontrer* […] *de pouvoir discuter selon leur expertise »,* « *favorise le développement d'une compréhension partagée* ».

D'autres commentaires renvoient au collectif des superviseur·es et à son potentiel pour le développement professionnel, incluant aussi l'enseignant·e associé·e :

> « *approfondir notre compréhension individuelle de la démarche d'accompagnement tout en mettant à profit les expériences variées de chaque personne* », « *des démarches porteuses de sens et d'apprentissage. Nous nous retrouvons alors en communauté d'apprentissage »,*
>
> « *remise en question de certaines pratiques lors des triades pendant une discussion intéressante dans un milieu de stage avec une étudiante et son EA* [enseignante associée] ».

En somme, les journées de formation ont mis les superviseur·es en contact avec le personnel enseignant universitaire, décloisonnant d'une certaine manière leur travail individuel (Cividini et al., 2019 ; Rousseau et St-Pierre, 2002) en tant que contractuel·les recruté·es dans les milieux scolaires (Boutet et Villemin, 2014 ; Desjardins et Boutet, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2001 ; Malo et Monfette, 2023) et peu en contact avec les professeur·es et le personnel enseignant des cours (Gagnon et al., 2010 ; Gouin et Hamel, 2022). L'appréciation enthousiaste à propos de la présence des « *professeur·es de différentes disciplines* » exprimée non seulement par écrit dans les consultations, mais également à l'oral au terme de chacune des journées laisse penser que le projet semble avoir eu des retombées sur l'identité professionnelle des superviseur·es en favorisant leur identification (Correa Molina et Gervais, 2024) au collectif élargi de la formation, en leur permettant de se reconnaître et d'être reconnu·es comme partie prenante de ce collectif, et non comme un groupe à part. La présence des professeur·es, reconnu·es pour déserter la formation initiale (Tardif et Jobin, 2014), semble ainsi témoigner d'une attention envers la spécificité du travail des superviseur·es (Gouin et Hamel, 2022). Par ailleurs, la circulation des savoirs théoriques a dépassé le contexte de la formation initiale. En effet, comme mentionné dans la première partie du texte, plusieurs superviseur·es travaillent en milieu scolaire et y assument, ainsi qu'à l'université, des fonctions d'enseignement ou d'accompagnement (enseignement, mentorat, conseillance pédagogique, charges de cours, etc.). Plusieurs de leurs commentaires renvoient à la pertinence des outils pour ces autres contextes (Malo et Monfette, soumis). Il serait intéressant de comprendre, éventuellement, comment la circulation des savoirs théoriques, réalisée grâce notamment à de tels outils, contribue à un certain rapprochement des milieux scolaire et universitaire,

autrement dit entre les systèmes éducatif et productif d'un dispositif de formation en alternance (Mazalon et al., 2011).

Références

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, (35), 25-41. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668

Boutet, M., Royer, S. et Lacroix, R. (2018). L'apport potentiel de la supervision pédagogique en formation initiale à la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 149-168). Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation*, (35). https://doi.org/10.4000/edso.731

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession, 25*(1), 34-49. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367

Cividini, M., Cody, N., Tremblay, C. T. et Champagne, C. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel en accompagnement de stagiaires : quelles stratégies mises en œuvre par les superviseurs universitaires ? Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires :*

conditions, enjeux et perspectives (p. 101–124). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctvjk2wc0.12

Cody, N., Cividini, M. et Truchon Tremblay, C. (2017). Dispositif de coformation pour superviseurs universitaires : retombées pour la formation pratique à l'enseignement. *Le Réseau EdCan*. https://www.edcan.ca/articles/dispositif-de-coformation-pour-superviseurs-universitaires-retombees-pour-la-formation-pratique-lenseignement/?lang=fr

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(2), 307-325. https://doi.org/10.7202/1008988ar

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires : l'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.

Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 155-168). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0155

Dionne, L. (2024). *Portrait de pratiques de personnes superviseures universitaires de stage en enseignement professionnel dans un dispositif de formation hybride* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/21729

Dionne, L., Gagnon, C. et Petit, M. (2024). Articulating the supervisory functions of university supervisors in vocational education and training teaching internship. *Frontiers in Education, 9*, 1-18. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331348

Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(1), 21-41. https://doi.org/10.7202/1017459ar

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, *26*(3), 263-282. https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2805

Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation, 21*(3), 541-560. https://doi.org/10.7202/031810ar

Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Revue canadienne de l'éducation*, *45*(1), 35-52. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705

Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, E. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession, 26*(2), 18-34. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.454

Jacques, A. (2007). *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/723/1/M10144.pdf

Lepage, M., Karsenti, T. et Grégoire, P. (2015). La formation pratique et les stages au Québec. *Formation et profession, 23*(3), 187-194. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a79

Leroux, M., Andwandter Cuellar, N., Vivegnis, I. et Gélinas-Proulx, A. (2024). Improving student teaching to better integrate theory and practice. *McGill Journal of Education, 58*(2), 34-62. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i2.9961

Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession, 27*(2), 58-73. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506

Malo, A. et Monfette, O. (2023). Entre principes théoriques et usages des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage : prise en compte du point de vue de stagiaires et de formateurs. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 9*(3), 97-119. https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-3-97

Malo, A. et Monfette, O. (soumis). Créer des outils pour soutenir l'articulation des expériences pratiques et des savoirs théoriques en stage. Dans C. Germion, S. Allaire, N. Cody et M. Crausaz (dir.), *Faire de l'alternance à visée intégrative un levier d'apprentissage*.

Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Le développement de l'alternance en formation professionnelle dans un contexte québécois. *TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes*, (6), 73-85. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/120

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence. Rapport de recherche.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf

Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage : collaboration université et milieu scolaire. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 37-51). Presses de l'Université du Québec.

Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M. et Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. *Phronesis, 10*(1), 93-108. https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2021-1-page-93?lang=fr

Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société, 23*(1), 55-69.

Veuthey, C. (2018). Problématiser la pratique pour la réguler ? Partage des rôles et des professionnalités entre formatrices du terrain et de l'Université. *Éducation et formation,* (308), 31-40.

http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=28&idRes=296

Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Vincent, F. et Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession, 30*(3), 1-21. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.720

Remerciements

Les auteures souhaitent remercier le ministère de l'Enseignement supérieur pour le soutien financier octroyé ayant permis la réalisation du projet.