



Choisir format de communication A, B ou C :

A	<input type="checkbox"/> Communication orale simple	
	<input type="radio"/> Scientifique	<input type="radio"/> Partage d'expérience ou d'innovation
	Si votre communication fait partie d'un symposium, veuillez en indiquer le titre : Utilisation de la vidéo dans la formation initiale : trajectoire de développement professionnel d'une étudiante	
B	<input type="checkbox"/> Symposium	
	<input type="radio"/> Court (1h30)	<input checked="" type="radio"/> Long (3h00) Apports et tensions de la supervision de stage en enseignement à l'aide du numérique
C	<input type="checkbox"/> Atelier pratique (main sur les touches)	
	Indiquez le nombre maximum de participants si nécessaire : Indiquez vos besoins technologiques spécifiques si nécessaire :	
Thématique :		
<input type="radio"/> Intelligence artificielle	<input checked="" type="radio"/> Formation à distance	
<input type="radio"/> Réalité virtuelle ou augmentée	<input checked="" type="radio"/> Apprentissage et numérique	
<input type="radio"/> Programmation informatique	<input type="radio"/> Formation hybride ou classe inversée	
<input type="radio"/> Jeux sérieux et ludification	<input type="radio"/> <i>Thématique spéciale</i> : Robotique	

Voir page 2 pour texte de résumé



Symposium : Apports et tensions de la supervision de stage en enseignement à l'aide du numérique

Anne-Marie Miville et Justine Dion-Routhier, Université Laval,
anne-marie.miville@fse.ulaval.ca
justine.dion-routhier@fse.ulaval.ca

Références

- Borer, L. et Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Coldwell, M., et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., et Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, (42), 13. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>.
- Dewey, J. (1910/2004). *Comment nous pensons* (O. Decroly trad.). Paris : Seuil.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris, France: L'Harmattan.
- Gomendio, M. (2017). *Key Topics of the 2017 International Summit on the Teaching Profession International Summit on the Teaching Profession Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Theureau, J. (2006). *Méthode développée*. Toulouse : Octares Editions.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Utilisation de la vidéo dans la formation initiale : trajectoire de développement professionnel d'une étudiante

Dans le contexte où la tâche enseignante se complexifie, les rôles et responsabilités des enseignantes et enseignants se voient transformés (Gomendio, 2017; Tardif, 2016). La formation initiale doit s'ajuster afin de permettre aux étudiantes et étudiants de réaliser l'ampleur de la tâche et développer des compétences pour répondre aux nouveaux défis (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2005; Zeichner, 2010). Alors que les apprentissages se forment à partir des besoins et



préoccupations des apprenants (Coldwell & Simkins, 2011; Korthagen, 2017), il importe de les inviter à circonscrire leurs engagements et à définir leur pratique en vue de comprendre les apports théoriques et de les réinvestir dans leur environnement. Dans cette conception de l'apprentissage, l'utilisation de traces d'activités réelles des stagiaires favoriserait une interfécondité entre les savoirs théoriques et leurs expériences (Borer et Muller, 2014; Gaudin et al., 2018). Ainsi, en contexte de formation pratique, la présente étude tend à définir en quoi et comment l'utilisation de traces réelles oriente la trajectoire de développement professionnel des futures enseignantes et futurs enseignants. Dans une étude de cas, les entretiens d'autoconfrontation réalisés à partir de traces vidéo de son activité réelle lors du stage final d'une étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire sont analysés avec le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006) afin de décrire son processus d'enquête et la formalisation de sa pensée réflexive (Dewey, 1910/2004). Nos analyses illustrent qu'un tel dispositif permet de développer l'identité professionnelle de l'étudiante et d'identifier les enjeux dans la transposition théorie-pratique dans ses interventions pédagogiques.