



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Améliorer la formation à la planification : pistes de réflexions et d'actions

DIRECTION :

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SÉVERINE HAÏAT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL/UNIVERSITÉ DE
LORRAINE

Volume 12, numéro 2

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

LIMINAIRE

AMELIORER LA FORMATION A LA PLANIFICATION : PISTES DE REFLEXIONS ET D' ACTIONS **

GENEVIEVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

SÉVERINE HAÏAT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL/UNIVERSITÉ DE LORRAINE, FRANCE

Il est attendu des personnes enseignantes qu'elles soient compétentes pour planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la réussite des élèves (Bergeron, 2016; Gunn et McRae, 2021). La planification s'inscrit au cœur de l'acte d'enseigner (Munthe et Conway, 2017). Complexe, elle recouvre à la fois la programmation des contenus et la préparation du pilotage de la séquence d'apprentissage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). Elle comprend notamment l'anticipation des interactions qui pourraient se dérouler au sein du contexte d'enseignement, l'évaluation des besoins des élèves ou la préparation de matériel ou d'activités (Akyuk *et al.*, 2012). Il n'est donc pas étonnant qu'on l'associe à un processus décisionnel dynamique de résolution de problème (Akyuz *et al.*, 2013; Bergeron, 2016; John, 2006; Mutton *et al.*, 2011).

Pour une personne étudiante qui amorce sa formation pour enseigner et qui possède peu ou pas de connaissances de la pratique (Gülten, 2013; Mutton *et al.*, 2011), la planification peut s'avérer complexe à s'approprier (Deprit, 2023). En effet, elle ne peut pas s'appuyer sur son expérience pour prendre des décisions en vue de susciter des apprentissages. C'est probablement ce qui explique que la planification devient une tâche privilégiée par nombre de formateurs dans les programmes en enseignement (Messier et Lafontaine, 2016). Cette dernière prend diverses formes, surtout des traces écrites consignées dans un gabarit, considérées éloignées des pratiques de planification des personnes enseignantes en exercice (Bergeron, 2016). L'importance accordée aux traces écrites en formation initiale marque la perception des attentes une fois les personnes enseignantes en exercice (Bergeron, 2016). Or, d'une part, la trace n'est que la partie visible d'un processus mental conséquent (Wanlin *et al.*, 2010) qui peut prendre des formes variées puisque les étudiants ne donnent pas la même signification à cette tâche du métier (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). La démarche planificative ne suit donc pas forcément la linéarité des modèles enseignés (Gagné et Berger, 2019) et des canevas prescrits dans la formation. D'autre part, la trace écrite semble peu investie par les personnes enseignantes d'expérience qui s'appuient davantage sur leurs routines et

¹ Adresse de contact : genevieve.messier@umontreal.ca

**Pour citer cet article :

Messier, G., Bergeron, L., Deprit, A. et Haïat, S. (2025). Améliorer la formation à la planification : pistes de réflexions et d'actions [Liminaire]. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 1-4.

leurs automatismes que sur une réflexion préalable mise à l'écrit, plus près de l'intuition raisonnée - ou d'un inconscient pratique comme le nommait Perrenoud en 2010 (Bergeron, 2016, 2018). On peut comprendre que devant un écart entre ce qui est appris en formation sur la planification et ce qui est vu de cette compétence sur le terrain (Waage et Haugaløkken, 2013), les futures personnes enseignantes peuvent se sentir confuses et en recherche d'aide au moment de planifier (Caron et Portelance, 2017).

Maulini et Vellas (2003) dénotent d'ailleurs un malaise autour de la planification comme objet de formation, puisqu'elle se retrouve à l'intersection de plusieurs champs, disciplinaires (p. ex. la didactique des mathématiques) ou transversaux (p. ex. l'évaluation des apprentissages). Son « interdisciplinarité » ne garantit pas pour autant qu'elle devienne un objet de formation dans les cours théoriques (Gouin et Hamel, 2018) et rares sont les cours portant entièrement sur cette compétence. Même du côté de la formation pratique, à qui l'on attribue bien souvent la responsabilité de former à la planification, les attentes sur le développement de cette compétence (Gouin et Hamel, 2018) ou sur son accompagnement ne sont pas nécessairement claires. En effet, est-ce le mandat des formateurs de terrain qui accueillent les personnes étudiantes dans les milieux scolaires d'accompagner le développement de la compétence à planifier compte tenu du fait qu'ils la mettent en œuvre quotidiennement ? Ou est-ce plutôt aux superviseurs universitaires de guider les personnes étudiantes dans le développement de cette compétence afin qu'elles puissent faire le pont entre les savoirs appris en formation et en stage ?

Ce numéro spécial propose de réunir des pistes de réflexions et d'actions actuelles contribuant à améliorer l'apprentissage de la planification. Les huit contributions font l'état de projets de recherche ou de formation qui se sont intéressés au développement de la compétence à planifier en formation initiale à l'enseignement. Elles émanent d'un symposium organisé dans le cadre du 9^e colloque international en éducation du CRIFPE.

Les deux premières contributions (Deprit ; Miville *et al.*) s'intéressent au développement de la compétence à planifier en formation des enseignants. Dans son article, Deprit a examiné, via une étude de cas issue de sa recherche doctorale, le développement de la compétence à planifier en formation initiale, pour mieux comprendre la trajectoire que celui-ci emprunte, qui va d'une planification impulsée par le prescrit vers une planification orientée vers l'activité d'enseignement, et dégager ses apports. Miville, Hamel et Viau-Guay proposent une revue narrative qui met l'accent sur ce qu'apprennent les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement à propos de la planification et comment elles l'apprennent, avant de terminer sur des pistes de réflexion sur le développement de cette compétence dans le cadre de cette formation.

Les deux suivantes (Dondeyne *et al.*; Messier *et al.*) font état des forces et des difficultés au regard du développement de la compétence à planifier en formation initiale. Dondeyne, De Hoe et Van Nieuwenhoven s'intéressent à la planification des personnes stagiaires qui présentent un trouble d'apprentissage pour identifier les ressources qui sont des leviers ou des obstacles à leur planification, mais aussi pour faire ressortir ce qui pourrait être réinvesti lors d'un stage ultérieur. La contribution de Messier, Haïat et El Hajj Sleiman présente les résultats de la première phase d'une recherche-développement, celle de l'analyse des besoins, lesquels ont fait

ressortir les forces et les difficultés des personnes stagiaires en enseignement au secondaire lorsqu'ils et elles planifient.

Deux contributions (Barbier et Colognesi; Caron *et al.*) mettent de l'avant les objets qu'il est possible de considérer lorsqu'on apprend à planifier. Celle de Barbier et Colognesi, issue d'une étude de cas unique, explore les facteurs qui orientent le processus de planification d'une personne enseignante en formation lorsqu'elle planifie des sollicitations métacognitives pour ses élèves et la manière dont ces sollicitations sont intégrées aux planifications. Pour sa part, la contribution de Caron et ses collaboratrices présente, à travers deux cas de personnes étudiantes en formation ayant analysé leurs pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en gestion de classe, leur vision de la planification de la gestion de classe.

Enfin, deux contributions s'intéressent au *comment planifier* dans le cadre de la formation à planifier. Bergeron et Lacerte nous présentent certains des résultats d'une recherche-développement dont le produit visé est un outil d'aide à la planification pour l'enseignement primaire. De ses résultats se dégagent des angles réflexifs qui méritent d'être accompagnés, l'outil d'aide devenant ici médiateur de cet accompagnement. La contribution de Scheepers, s'appuyant sur un argumentaire plaidant pour une formation explicite sur la planification et sur la nécessité de cette dernière, propose des pistes didactiques pour soutenir la formation à la planification qui ont été expérimentées par la chercheuse.

Ces différents textes mettent en évidence la nécessité de s'intéresser aux modalités de la formation à l'enseignement actuelle afin de la repenser et de s'assurer que les futures personnes étudiantes qui la suivent soient mieux outillées pour faire face aux grands et beaux défis de l'enseignement et, surtout, soutenir l'apprentissage de leurs élèves.

RÉFÉRENCES

- Akyuz, D., Dixon, J. K. et Stephan, M. (2013). Improving the quality of mathematics teaching with effective planning practices. *Teacher Development*, 17(1), 92–106.
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignants lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/9339/>
- Branch, R. M. et Kopcha, T. J. (2014). Instructional Design Models. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 77–87). Springer.
- 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://doi.org/10.18162/fp.2017.367>

- Deprit, A. (2023). Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. Dial. <http://hdl.handle.net/2078.1/284069>
- Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Gagné, A., et Berger, J. L. (2019). Comment les conceptions de la planification des cours D'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles? Une analyse lexicale. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 604-624. <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Gouin, J.-A., et Hamel, C. (2018). La coproduction d'une trajectoire de développement pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » en enseignement au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(4), 419-456. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2484>
- Gülten, A. Z. (2013). Am I Planning well? Teacher Trainees' Voices on Lesson Planning. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1409-1413. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.053>
- Gunn, T. M., et McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100073.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Maulini, O. et Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maîtres. La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel*, 37(1), 35-57.
- Mukamurera, J., et Desbiens, J. F. (2017). Dans quelle mesure les enseignants débutants ont-ils besoin de soutien lors de leur entrée en carrière. *Les cahiers de l'AQPF*, 8(2), 12-14.
- Munthe, E. et Conway, P.F. (2017). Evolution of research on teacher's planning : implications for teacher education. Dans D.J. Clandinin et J. Husu (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p.836-852). SAGE.
- Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416.
- Waage, K., et Haugaløkken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education. An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>
- Wanlin, P., Lafontaine, D., et Crahay, M. (2010). Les dilemmes dans la double cyclicité de la pensée planificatrice des enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Yurtseven, N. (2021). On the Path to Becoming a Teacher : Student Teachers' Competency in Instructional Planning. *The Teacher Educator*, 56(3), 270-286. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1876195>