



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

S'APPROPRIER LE PRESCRIT, UNE PREMIÈRE ÉTAPE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À PLANIFIER**

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

RÉSUMÉ

Peu de recherches se sont penchées sur le moment préactif du stage ou sur la manière dont la compétence à planifier une leçon s'y développe (Dessus, 2002). Notre étude doctorale (Deprit, 2023), menée en Belgique francophone, a mis au jour quatre démarches planificatives différentes liées, chacune, à une dynamique interne spécifique, appelée « impulseur » (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a). Il apparaît ainsi que la plupart des futurs enseignants suivis² au long de leurs trois années de formation évoluent d'un profil planificateur mobilisé par le prescrit vers une planification dynamisée par l'activité d'enseignement.

Afin de comprendre cette trajectoire, nous avons mené une étude de cas, explorant la démarche planificative³ d'une étudiante qui suit ce cheminement. L'analyse qualitative, réalisée à partir d'entretiens individuels réitérés chaque année, permet d'illustrer le développement de sa compétence à planifier et aborde, en clôture, des questionnements pour la formation initiale.

Mots-clés : compétence à planifier ; formation des enseignants ; impulseur ; profils planificateurs ; stage.

¹ Adresse de contact : deprit.agnes@uqam.ca

****Pour citer cet article :**

Deprit, A. (2025). S'approprier le prescrit, une première étape dans le développement de la compétence à planifier. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 5-20.

² Ce texte propose une écriture non inclusive afin d'en faciliter la lecture. Il suit également les recommandations de la nouvelle orthographe.

³ Tout au long de la recherche, nous utilisons l'adjectif « planificative » : le suffixe « ive » a été préféré au suffixe « trice », car nous souhaitons indiquer une « qualité » (une démarche de planification) et non une « action » qui indiquerait déjà une prise de position quant à l'objet étudié.

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Parmi les tâches de l'enseignant, la planification d'une leçon est particulièrement mystérieuse. En partie mentale et invisible (Loughran, 2019), elle échappe à la conscience des planificateurs, comme toute pratique qui ne peut complètement être mise en mots (Gervais et Leroux, 2011). Les chercheurs, quant à eux, peinent à en cerner les processus cognitifs qui sont complexes (Bergeron, 2016), en grande partie personnalisés, et mis en œuvre dans un espace-temps indéterminé (Koni et Krull, 2015).

En formation initiale, cette tâche essentielle au métier (Russ et al., 2016) et centrale dans les curricula de formation (Mutton et al., 2011), paraît n'incomber à aucune discipline, si bien que les formateurs semblent se la refiler (Maulini et Vellas, 2003), la considérant acquise ailleurs que dans leur cours (Bergeron, 2016). La trace écrite, qui vient recueillir le fruit des réflexions planificatives (Scheepers, 2016), donne à voir non seulement ce que l'étudiant a pensé et considère comme efficace pour sa leçon (Lui et Bonner, 2016), mais aussi ce qu'il réinvestit des apprentissages qu'il a réalisés en formation. Or, si la trace est le produit visible de ses réflexions, le processus décisionnel qui les sous-tend est, lui, plus large, complexe et ambitieux. D'une part, il s'apparente à la résolution de problèmes (Bergeron, 2016) qui nécessite des compétences réflexives de haut niveau (Bosica et al., 2021) ainsi que des compétences de création (Mutton et al., 2011). D'autre part, il implique un transfert des savoirs dans le contexte tout spécifique de la classe de stage (Caron et Portelance, 2017), ce qui ne va pas de soi, car, souvent, l'étudiant considère les mondes de la formation et du terrain comme éloignés, discordants, voire opposés (Waage & Haugaløkken, 2013). De ce fait, à leur rencontre, il vivrait un choc des pratiques à même de bousculer ses conceptions de l'enseignement et de l'enseignant qu'il voudrait devenir (Kelchtermans et Ballet, 2002), rendant, par la même occasion, les liens théorie-pratique attendus compliqués.

Dans ce contexte déstabilisant, l'étude doctorale que nous avons menée (Deprit, 2023) s'est attachée à comprendre ce que fait le futur enseignant quand il planifie, en se focalisant uniquement sur ses atouts, c'est-à-dire tout ce qu'il sait faire et fait (Malo, 2005) quand il prépare une leçon. Elle a ainsi montré que la plupart des futurs enseignants suivis s'attachent au prescrit lors des premières planifications et, chemin faisant, évoluerait vers une planification impulsée par l'activité d'enseignement. Mais nous ne savons pas pourquoi ils cheminent communément selon cette trajectoire. Comment la comprendre ? C'est l'objectif auquel la recherche relatée dans cet article souhaite répondre au moyen d'une étude de cas qui ambitionne d'ouvrir la boîte noire d'un planificateur empruntant ce cheminement.

Dans les lignes qui suivent, nous commençons par parcourir la littérature qui balise la recherche. Nous présentons ensuite la méthodologie originale qui a permis d'approcher l'activité réelle de planification d'une leçon avant de discuter les résultats et de conclure.

2. CADRE CONCEPTUEL

Les deux ancrages conceptuels qui accueillent l'étude explorent la boîte noire du planificateur et plus particulièrement la compréhension de la tâche et les questionnements qui l'animent au moment de préparer sa leçon.

2.1. Planifier et les manières inconscientes de comprendre la tâche

La planification préactive, c'est-à-dire celle qui se situe en amont des apprentissages (Clerc et Martin, 2011), peut être définie comme « un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage » (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a, p. 78-79).

Plus spécifiquement, au moment de la conception didactique d'une leçon (objet de cette étude), les futurs enseignants comprendraient la tâche de différentes manières : pour certains, planifier⁴ revient à réaliser un exercice sans réel sens (profil 1) ; pour d'autres, planifier est un acte administratif qui consiste à remplir le canevas d'écriture le plus complètement possible (profil 2). Pour d'autres encore, planifier est une démarche personnelle qui permet de créer sa propre leçon, de se l'approprier (profil 3). Et pour un dernier groupe, la planification est une démarche dynamique et anticipative qui vise l'apprentissage des élèves (profil 4) (Deprit *et al.*, 2024).

Ces compréhensions différentes de la tâche proviendraient d'un impulseur interne. Proche des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de Demougeot-Lebel et Perret (2011), l'impulseur correspondrait à une conception de la planification et serait, dès lors, inconscient et tenace. Il guiderait le planificateur et aurait le dernier mot dans sa prise de décisions. Ainsi, le planificateur qui « fait pour faire », concevant surtout ses plans parce que c'est un exercice qui lui est demandé par ses formateurs (profil 1), serait impulsé par ses représentations initiales, puisant souvent dans ses cours d'enfants pour trouver l'inspiration. Celui qui veille à respecter les attentes des formateurs (profil 2) serait impulsé par le prescrit et préférerait trouver un modèle à suivre pour être certain de bien respecter les consignes reçues. Quand le planificateur cherche prioritairement à réaliser sa propre leçon (profil 3), il serait guidé par l'activité d'enseignement et activerait, dès lors, fréquemment, les mêmes ressources, devenues familières, avec lesquelles il se sent bien et qui lui permettent de s'approprier l'activité à créer. Tandis que celui qui place constamment l'apprenant au centre de ses réflexions planificatives (profil 4) serait, lui, impulsé par l'apprentissage des élèves et prendrait des décisions au profit des apprenants, tel qu'utiliser des ressources ciblées parce qu'il sait qu'elles lui permettraient de soutenir l'apprentissage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a).

Dès lors, le profil planificateur désigne la manière dont la compétence à planifier est dynamisée par un impulseur inconscient. Si quatre impulseurs sont identifiés, chacun oriente une compréhension différente de la planification et génère ainsi un profil planificateur qui lui est associé.

Si l'impulseur est responsable de la compréhension de la tâche planificative, il marquerait aussi tout ce qui la touche. Ainsi en est-il du canevas, fourni par l'institut de formation, dans lequel le futur enseignant doit rédiger la leçon qu'il a conçue. Le canevas serait compris comme un outil à utiliser tel quel et selon les recommandations reçues des formateurs (Rabardel, 2005), par les deux premiers profils mentionnés. Par contre, il serait plutôt considéré comme un instrument (Rabardel, 2005) qui peut être adapté aux besoins du planificateur, quand l'étudiant est impulsé par son activité d'enseignement ; ou comme une trace fonctionnelle servant à recueillir les plans minutieusement pensés au service des apprenants, quand il est impulsé par l'apprentissage des élèves (Deprit, 2023).

À notre connaissance, il n'existe pas d'autres études faisant mention de cette compréhension interne de la tâche planificative. Toutefois, quelques-unes soulèvent l'existence de questionnements, conscients cette fois, du futur enseignant. Nous les présentons dans le point suivant.

2.2. Planifier et les préoccupations conscientes du futur enseignant

Puisque l'impulseur est une conception interne guidant inconsciemment les choix du futur enseignant lorsqu'il prend des décisions pour concevoir sa leçon, il doit être distingué des préoccupations qui, elles, sont conscientes.

En formation initiale, avant les stages, le futur enseignant ne serait réellement préoccupé de rien, n'ayant pas encore rencontré le terrain. Ses questionnements arriveraient avec le premier stage, remarquent Pigge et Marso (1987). C'est à ce moment que des préoccupations conscientes, relatives au métier, émergeraient et principalement des inquiétudes sur soi quand il se demande s'il va arriver à s'occuper de toutes les tâches du

⁴ Dans la suite du texte, quand nous parlons de “planifier” ou de “planification”, nous désignons le pilotage didactique (la préparation) d'une leçon.

métier. Après le premier stage, rassuré par la pratique vécue, ces préoccupations s'estomperaient, faisant place aux inquiétudes à propos des tâches d'enseignement (préparer, gérer les élèves, gérer le temps...) qui, elles, ne cesseraient d'augmenter tout au long de la formation. Les apprenants et leurs besoins ne seraient pas oubliés, bien au contraire. Le futur enseignant ne cesserait de s'en inquiéter fortement, et ce, dès ses premières pratiques, mais ne parviendrait pas à en tenir compte devant l'urgence des situations rencontrées à traiter.

Arroyo et Sugawana (1993) rejoignent l'étude de Pigge et Marso (1987), mais observent plutôt une coexistence de ces préoccupations présentes en quantité plus importante au début de la formation qu'à sa fin (ce qui différencierait les entrants des finissants). Les préoccupations centrées sur soi et sur l'enseignement qu'ils relèvent sont, entre autres, la capacité à trouver sa place au sein de l'équipe scolaire, de gérer le nombre d'élèves et la fréquence des interactions, mais aussi celle de pouvoir consolider ses connaissances et compétences pour être un enseignant efficace dans les situations spécifiques qu'il doit gérer. Ils mentionnent aussi des préoccupations au sujet des apprenants comme celle de pouvoir arriver à activer les nouvelles technologies ou des ressources à différencier pour favoriser l'apprentissage des élèves. Enfin, ils ajoutent une préoccupation que Pigge et Marso (1987) ne mentionnaient pas : développer sa philosophie personnelle de l'enseignement à propos, notamment, des processus d'apprentissage, des relations, ou des fondements éthiques et philosophiques.

Mok (2005) soutient la coexistence de préoccupations simultanées en formation initiale, ce qui impliquerait que le futur enseignant les considérerait d'abord de manière holistique pour ensuite, progressivement, arriver à les traiter plus finement au fur et à mesure de son avancée dans le cursus de formation et, par conséquent, dans ses planifications.

En résumé de ce cadrage théorique, nous retenons les dynamiques conscientes et inconscientes qui caractériseraient ce qui se passe dans leur boîte noire de l'étudiant-planificateur. D'une part, et inconsciemment, le futur enseignant serait guidé par une dynamique interne et personnelle, déterminant chacune de ses décisions planificatives. D'autre part, et consciemment, il serait préoccupé par divers questionnements (sur lui-même, sur son enseignement, sur les apprenants et sur une expertise personnelle à développer) qu'il arriverait à gérer progressivement. Le tout indiquant des atouts sur lesquels l'étudiant s'appuierait quand il planifie une leçon.

3. MÉTHODOLOGIE

Notre objectif est de gagner une plus profonde compréhension du développement de la compétence à planifier en formation initiale. C'est pourquoi la question qui a guidé notre recherche est : que comprendre de la trajectoire fréquemment observée chez l'étudiant-planificateur, d'abord mobilisé par le prescrit (profil 2) puis par son activité d'enseignement (profil 3) ?

D'abord, pour avoir accès à cette compréhension profonde, nous optons pour une méthodologie qualitative interprétative (Bryman, 2008) et, plus spécifiquement, pour une étude d'un cas représentatif à même de nous informer sur cette situation commune (Yin, 2014). Une participante, nommée Margot, a été sélectionnée parmi les douze participants de la recherche initiale (la recherche doctorale). Elle a été choisie d'une part, car, durant ses trois années de formation et les seize semaines de stage réalisées, sa compétence à planifier suit la trajectoire que nous souhaitons explorer (du prescrit à l'activité d'enseignement) et, d'autre part, parce que ses verbatims sont suffisamment étoffés pour nous permettre de l'illustrer. Éthiquement parlant, nous avons veillé aux trois principes recommandés par le *Belmont Report* (Hobelia, 2011) qui portent sur le respect de la personne, le bien-être et la justice. Ainsi, nous avons tenu compte des contraintes temporelles et de la disponibilité de Margot. Nous lui avons également demandé son consentement écrit et lui avons offert la possibilité de se rétracter de la recherche à tout moment.

Ensuite, pour adhérer à la perception de Margot, nous nous ancrons à la fois dans l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) et dans une perspective non déficitaire (Malo, 2005). L'interactionniste stratégique (Pépin, 1995, 2000) postule que l'individu perçoit et comprend le monde selon son propre filtre de lecture et, de là, prend des décisions raisonnées pour interagir dans les situations rencontrées. La perspective non déficitaire (Malo, 2005), elle, considère l'individu selon ses atouts et tout ce qu'il sait faire, mesurant son évolution selon sa marge de manœuvre (interne) et non selon une norme externe. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de ne pas comparer la compétence à planifier de la participante aux attendus et aux consignes de la formation, mais l'abordons selon chacun des pas qu'elle esquisse pour avancer.

L'outil de recueil est original⁵. Il a été conçu pour approcher l'activité réelle de planification du futur enseignant, ouvrir sa boîte noire, déceler ce qu'il fait et les raisons de ses choix. Concrètement, nous avons demandé à Margot de prendre des photos ou de créer une story pour illustrer tout ce qu'elle fait quand elle prépare une leçon (voir illustration 1), à partir du moment où elle reçoit le sujet de la leçon à planifier de son maître de stage⁶ jusqu'au moment où elle décide que sa leçon est terminée.

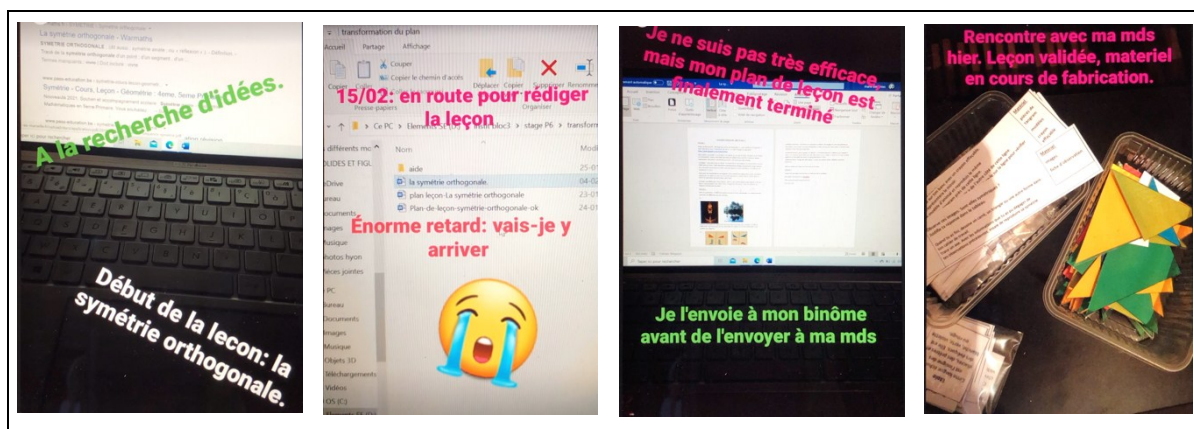


Illustration 1. Extraits de la story que Margot a réalisée en dernière année de formation

En tout, trois leçons ont été photographiées par Margot, une par année. Ses photos ou stories ont été déposées sur un compte Instagram qu'elle a spécifiquement créé pour l'occasion et uniquement accessible à la chercheuse, en tenant compte de diverses considérations éthiques comme de rendre impossible l'identification de personnes sans leur consentement préalable. Ces traces de l'activité réelle ont, ensuite, servi de support aux trois entretiens de remise en situation qui ont suivi le stage. Les photos — médiums de l'activité — l'ont alors aidée à se replonger au plus près du moment où elle a pris ses décisions planificatives, tandis que le guide d'entretien, inspiré de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2011), a soutenu son analyse. C'est ainsi qu'à partir des photos, elle nous a non seulement raconté la chronologie de ses actions et l'a représentée sous la forme d'une ligne du temps commentée, mais a également explicité ses décisions. Finalement, à la fin de sa dernière année de formation, la chercheuse a montré à Margot ses trois lignes du temps, et lui a demandé d'expliquer ce qui, selon son point de vue, « avait bougé » dans sa démarche planificative, pour ne pas influencer une direction à sa réponse.

⁵ Le lecteur trouvera de plus ample renseignement sur ce dispositif de récolte de données dans l'article suivant : Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUPTIC*, 1, 55.

⁶ Dans le contexte de formation de Margot, le maître de stage (c'est-à-dire l'enseignant associé) est chargé de lui donner, avant le stage, la liste des sujets de leçon qu'elle devra donner aux élèves, et donc, planifier.

Quant aux analyses qualitatives de contenu menées (L'Écuyer, 1990), elles sont heuristiques, c'est-à-dire qu'elles consistent en une lecture flottante des données dans le but de laisser émerger les éléments saillants et les analogies, lesquels sont ensuite regroupés en catégories (Van der Maren, 2014). Ce codage ouvert a ensuite été agrégé et condensé (Gohier, 2011) afin de dégager les caractéristiques de la démarche planificative de la future enseignante aux différents temps de son parcours. Les analyses obtenues ont fait l'objet d'une double validation : d'une part, par la participante, assurant la validation écologique (Mukamurera *et al.*, 2006), et d'autre part par une cochercheuse, via un double codage assurant la validation interjuges (Miles et Huberman, 2003).

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats est organisée autour de trois tableaux de données (tableaux 1 à 3) permettant de raconter le parcours de Margot, d'accéder à son point de vue et, ainsi, de donner à voir l'évolution de sa démarche planificative (qui n'est, dès lors, pas conditionnée ni organisée autour des moments de récolte). C'est pourquoi cette partie est structurée en quatre temps respectant sa trajectoire : une présentation préalable de l'étudiante, l'illustration de sa planification au début de la formation, un focus sur l'évènement qui a déclenché son changement de profil planificateur et la présentation de sa démarche planificative à la fin du cursus.

4.1. À propos de Margot

Margot a 31 ans quand elle débute sa formation d'institutrice primaire. Elle veut réaliser son rêve. Auparavant, à la suite de l'obtention d'un bachelier en soins infirmiers, elle a travaillé neuf ans à l'hôpital. Quand elle débute ses études d'enseignante, elle estime avoir une vision assez juste du métier puisque sa maman est institutrice préscolaire et qu'elle a pu l'observer planifier ses leçons et les organiser dans un journal de classe. Elle sait qu'être enseignante ce n'est pas qu'être en classe. Toutefois, elle n'a aucune idée de la manière dont il faut procéder pour planifier.

Selon elle, son atout principal est la connaissance des enfants, car elle a pu réaliser un stage infirmier dans un service pédiatrique, mais aussi parce qu'elle est mère de deux enfants qui ont quatre et six ans quand elle commence la formation. Elle souligne également qu'elle peut se fier à sa rapidité d'adaptation, à son sens de l'observation et à sa motivation. Elle se décrit comme une étudiante méticuleuse et déterminée.

4.2. La planification de Margot en début de formation

Le tableau 1 présente les caractéristiques émergentes de la planification de Margot au début de la formation. À sa lecture, nous observons que ses décisions sont impulsées par le prescrit qu'elle veille à respecter.

Tableau 1. Caractéristiques émergentes de la planification de Margot, en début de formation

Impulseur	Prescrit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calque le modèle de son maître de stage ▪ Veut apprendre de la matière et réussir son année.
	Relation asymétrique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fait valider par ses formateurs. ▪ Est catastrophée si ça ne convient pas.
	Ressources « banques d'informations »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prend note de tout, ça peut servir.
	Canevas « outil »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Complète facilement soixante pages par leçon, dans le canevas prescrit.
Préoccupation consciente	Soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est perdue, en survie lors de ses premières planifications.

C'est pourquoi elle établit une relation asymétrique avec ses formateurs, utilise des banques de ressources pour être certaine de trouver la bonne information qui lui permettra de concevoir sa leçon et complète le canevas de préparation le plus minutieusement possible. Une préoccupation majeure semble l'accaparer : gérer la tâche planificative pour laquelle elle se sent perdue et en survie. Soutenue par le tableau 1, voici son histoire.

Quand elle entame son cursus de formation, Margot est décidée à réussir : elle veut être institutrice primaire, mais, en tant qu'étudiante, elle souhaite surtout apprendre la matière s'y rapportant. Et la formation le lui rend bien, car elle raconte apprendre beaucoup de théories.

En première, j'étais plus l'élève qui venait pour apprendre de la matière et voilà, quoi. Je pense qu'en Bloc 1⁷, l'objectif c'était de réussir. Donc, du coup, il fallait essayer de répondre aux attentes des profs.

Mais, quand elle doit réaliser ses toutes premières planifications, elle est perdue. Elle ne sait pas comment faire, à quoi penser, quelles ressources utiliser puisqu'elle n'a pas d'expérience et que la formation théorique ne l'aide pas à préparer ses leçons. Elle dit avoir besoin d'accompagnement, mais déplore qu'il ne soit pas assez prévu.

En première, on était un peu perdus. On nous demandait de faire des leçons, mais on ne nous expliquait pas comment faire. On fonctionne tous différemment, mais il faut des bases, quoi. Enfin, je veux dire, on nous expliquait vite fait : « Comme ça, comme ça ». Donc, ça a été à tâtons. Je pense que ça aurait été plus simple pour moi si on m'avait guidée.

Alors, pour s'en sortir, elle s'ajuste à ce que fait « sa » maître de stage, elle essaie d'imiter sa manière de fonctionner.

Je me calquais sur ce que je voyais, sur ce que j'avais vu en classe par rapport à ma maître de stage parce que je n'avais pas assez de bagages.

Elle se raccroche aussi à ce que disent les formateurs de l'institut de formation et suit tous les conseils reçus. C'est le cas, notamment, lors des *Ateliers Je prépare* (c'est-à-dire des ateliers-séminaires d'aide à la planification) quand elle recueille toutes les recommandations données par la professeure de mathématique, même si elles ne lui sont pas destinées, si bien qu'elle fait le constat que ces échanges lui permettent encore d'apprendre.

Moi, je note tout ce qui passe. La professeure de mathématique nous avait bien réexpliqué que de mon trapèze, en bougeant, j'allais avoir d'autres formes. Ça faisait toujours partie de la même famille. Je n'avais pas bien compris l'importance de faire comprendre ça aux enfants. Et donc, j'ai remodifié ma leçon.

Mais, au sortir de cette rencontre, c'est la catastrophe, car la professeure de mathématique lui a expliqué que ce qu'elle prévoyait avec son matériel n'était pas correct. Elle pense un moment devoir tout recommencer. Mais, après réflexion, elle décide qu'elles se sont mal comprises et garde ses idées.

Sur le coup, je me suis dit : « Il faut que je refasse toute ma leçon, c'est une catastrophe. » Je suis sortie de la rencontre, j'étais complètement perdue. Et puis, je suis rentrée chez moi et je me suis posée. Et là, je me suis dit : « Non, en fait, elle n'a pas compris où je voulais en arriver et comment. » Je n'ai pas tout remodifié parce que, pour moi, ma leçon était bien, mais il manquait juste quelques petites choses.

Après avoir apporté les quelques modifications qu'elle juge nécessaires, elle attend la validation de ses deux formateurs (le maître de stage et la professeure de mathématiques qui l'a suivie). Elle a besoin d'être rassurée, qu'on lui dise qu'elle a respecté les attendus, que sa leçon ne sera pas un désastre et qu'elle va bien se dérouler.

⁷ En Belgique francophone, au moment de l'étude, la formation des enseignants est organisée en trois ans, nommés Bloc 1, Bloc 2, Bloc 3.

En général, j'ai mes idées, mais j'aime bien en parler pour être sûre que je suis sur la bonne voie, que ma leçon ne sera pas un fiasco. Je veux être sûre que je ne me trompe pas. Je me dis que les formateurs ont plus des expériences que moi et, du coup, ils savent si ce que je prévois, ça va être correct ou pas.

4.3. Un évènement déclencheur de changement au début du Bloc 2

Au début de sa deuxième année de formation, au second stage de son cursus, arrive un élément déclencheur qui vient provoquer un déchaussement du profil planificateur de Margot jusque-là impulsé par le prescrit : la confrontation vive entre son style d'enseignante et celui de son nouveau maître de stage, augmentée d'émotions intenses qui la traversent et la bousculent. Voici la rencontre de cet élément déclencheur dont le tableau 2 propose une synthèse.

Tableau 2. Déclencheur du changement de profil, émergence de l'engagement professionnel

Engagement professionnel	Confrontation à son style d'enseignante	Constate que le modèle reproduit, en tant qu'étudiante, ne lui correspond pas. Prend confiance, s'engage dans la formation en tant que future enseignante et veut développer son propre style.
	Émotions	Vit très mal cette tension, pleure durant tout le stage

Au début du Bloc 2, Margot réalise ses préparations de leçons comme elle le faisait au Bloc 1, c'est-à-dire en s'ajustant à la manière d'enseigner de son maître de stage. Comme à son habitude, elle cherche, « comment faire » pour arriver à planifier sa leçon et correspondre aux attendus. Mais, le problème c'est que, tout comme au Bloc 1 d'ailleurs, elle sent que la pédagogie de son maître de stage ne lui correspond pas et elle le vit très mal.

Au Bloc 1, [la façon de faire de mon maître de stage] ne me correspondait pas du tout et j'ai très mal vécu ce stage et j'ai pleuré pendant deux semaines, c'était horrible. Et quand je suis arrivée au Bloc 2, je me suis encore beaucoup calquée sur mon maître de stage. Je faisais comme, lui, il voulait. Je l'ai mal vécu. Ce n'était pas comme ça que je voulais fonctionner.

C'est alors qu'elle décide que ça ne peut plus durer. Elle annonce fermement qu'elle pensera dorénavant ses leçons à sa manière, en suivant ses envies et ce qui lui correspond, car elle estime être, à présent, suffisamment outillée pour pouvoir s'affirmer, savoir qui elle est en tant qu'enseignante. Elle s'engage en tant que professionnelle, gagne en confiance sachant qu'elle peut se reposer sur les compétences qu'elle a, jusque-là, développées.

Et là, j'ai fait comme MOI j'avais envie, comme MOI je pensais, parce que je pense que j'avais assez de bagages pour, finalement, avoir ma propre identité et me dire : « Beh moi je veux fonctionner comme ça. » Je pense que j'avais quand même plus confiance en moi et ça m'a aidée à affirmer ce que je voulais, moi.

4.4. La planification de Margot en fin de formation

Désormais, Margot est impulsée par son activité d'enseignement (nouveau profil planificateur). Planifier prend alors une autre perspective : elle construit une relation de travail avec ses formateurs, puise dans ses propres ressources et idées pour créer sa propre leçon et s'approprie peu à peu le canevas de préparation pour qu'il lui corresponde. Ses préoccupations sont toujours centrées sur elle, mais s'élargissent à son enseignement et aux apprenants. Nous détaillons ces résultats (repris dans le tableau 3) en poursuivant l'histoire de Margot et la description qu'elle nous donne de sa démarche planificative depuis l'évènement déclencheur.

Tableau 3. Caractéristiques émergentes de la planification de Margot, en fin de formation.

Impulseur	Activité d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trouve la démarche qui lui correspond. ▪ Découvre la manière dont elle aime travailler avec les élèves. ▪ Expérimente ce qu'elle a appris.
	Relation de travail	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suit les conseils, mais garde ses idées. ▪ Partage peu à peu ses réflexions avec l'équipe.
	Ressources « album personnalisé »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'accroche à ses idées, à ses recherches.
	Canevas « instrument »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réalise progressivement un plan personnel (un fil rouge de trois pages)
Préoccupations conscientes	Soi Enseignement Apprenants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'appuie sur sa démarche, sur ses idées. ▪ Cherche à s'outiller pour son enseignement. ▪ Veille à donner du sens aux apprentissages.

Puisqu'elle décide de planifier à sa manière, elle se devait de déterminer la démarche planificative qui, dorénavant, lui correspondrait. Elle la trouve en choisissant de commencer ses préparations de leçon par la synthèse de la leçon qui sera donnée aux élèves. En procédant ainsi, elle clarifie ce qu'elle attend d'eux à la fin de l'activité et peut plus facilement définir les activités à concevoir pour les y amener. Et puisque cette démarche lui convient et qu'elle est validée par son maître de stage et par les formateurs de l'institut de formation, elle ne la quittera plus durant toute sa formation, l'appliquant à chaque leçon, quelles que soient la matière et la discipline à planifier.

Aux Blocs 2 et 3, il faut trouver sa façon de faire. Et donc, je pars de ce que les élèves doivent savoir. J'ai vu que ma maître de stage était satisfaite et que [pour] les profs [de l'institut de formation] ça allait aussi. La planification me correspondait, ça fonctionnait bien comme ça. Et, du coup, je n'ai plus changé ma façon de faire [et] je fonctionnais de la même façon presque tout le temps, en fait.

Son optique change. Elle ne considère plus la planification comme une préparation qu'elle doit s'appliquer à réaliser au mieux pour réussir son année, mais comme une démarche qui lui permet de penser et prévoir ce qui se passera en classe. Le prescrit, alors contraignant, prend un sens nouveau et soutient son activité d'enseignement comme lorsqu'elle essaie de transférer ce qu'elle a appris en formation, dans sa planification de leçon.

Au Bloc 2, je trouve que... enfin pour moi, j'étais plus dans l'optique de comment ça allait se passer en classe, comment j'allais pouvoir remettre ce que j'apprenais là en application dans ma future classe avec les élèves que j'allais avoir.

Comme elle doit concevoir beaucoup plus de leçons qu'au Bloc 1, elle prend conscience que ça lui prendrait trop de temps d'essayer de trouver, comme l'an dernier, des leçons ou des activités toutes faites sur Internet ou dans des manuels. Pour cette raison, elle se dit qu'elle doit aussi chercher dans sa tête et trouver par elle-même comment créer sa propre leçon.

En première [Bloc 1], j'étais sur le PC, je me disais : « Il faut que je trouve ma leçon. » Je pouvais passer des heures à chercher sans vraiment trouver. Et là, maintenant, je passe moins de temps. Je me dis : « Il faut que tu trouves, toi. » Il faut peut-être que je cherche dans ma tête [car] je ne vais pas trouver toutes mes idées comme ça sur Internet.

Réaliser ses propres leçons, suivre ses envies devient un leitmotiv. Ainsi, au cours de son deuxième stage du Bloc 2, elle s'agrippe à ses propres idées, ne les lâchant sous aucun prétexte, apportant, si nécessaire, la preuve

que ce qu'elle a pensé est réalisable avec de jeunes enfants. Il lui arrive, ainsi, de tester les activités qu'elle a prévues avec sa fille afin de pouvoir annoncer à son binôme (qui n'était pas convaincu) que l'activité fonctionne et qu'elle doit être maintenue.

Et donc, j'ai testé sur ma fille et elle a fait le classement comme je voulais. Donc, je me suis dit : « C'est bon. Elle y est arrivée ». Donc, après j'ai dit à mon binôme : « Mais si, ça fonctionne ! Elle a réussi. »

Au Bloc 3, en stage, elle vit une insertion très positive. Elle se sent collègue des membres de l'équipe enseignante chaque fois qu'elle est sollicitée pour partager ses leçons, ses idées ou apporter un conseil.

J'avais l'impression que je travaillais avec ma collègue, en fait. J'ai eu beaucoup d'échanges avec elle. Et elle m'a dit : « Oh tu peux me passer ta leçon-là, tu peux expliquer ça ? » Je lui ai donné mes fiches, mes idées. J'avais vraiment l'impression qu'on collaborait qu'on s'apportait des idées et des conseils mutuellement.

Mis à part les exigences de « sa » maître de stage qui lui demande de commencer par un plan de leçon qui ne lui convient pas, car cette consigne déstabilise sa démarche planificative à présent bien installée, son stage se passe au mieux. C'est même le stage qu'elle a préféré, car il lui a permis de s'outiller des techniques que « sa » maître de stage utilise pour accrocher les élèves, donner du sens aux apprentissages ou rebondir sur les réponses des enfants. Margot apprend beaucoup et ça lui convient très bien.

Franchement, ce stage m'a vraiment aidée à avancer. Ma maître de stage fonctionnait complètement différemment. Elle rebondissait sur tout ce que les enfants disaient et fonctionnait avec le quotidien des enfants. Enfin, elle faisait vraiment plein de trucs.

De plus, « sa » maître de stage lui fait confiance et la laisse tester les ateliers qu'elle veut à tout prix mettre en place. Cette expérience est si riche, pour Margot, que c'est la révélation : elle se promet de travailler comme ça dans sa future classe.

Ma maître de stage m'a laissé faire des ateliers et j'ai vu que c'était génial. Je n'avais pas fonctionné beaucoup comme ça pour mes autres stages. Et là, j'ai vu que... ah oui les ateliers, j'en veux dans ma classe !

Puis, profitant du fait qu'en fin de cursus, les formateurs proposent aux futurs enseignants de se réappropriier le canevas de préparation, jusque-là imposé, Margot choisit de simplifier le document initial pour qu'il lui convienne. Ses préparations comptent désormais trois feuilles quand, avant, elles en comptaient soixante. Elle a son fil rouge, sait où elle va grâce à la feuille de synthèse qu'elle prévoit pour les élèves (par laquelle elle commence toujours) ; et aux grandes étapes qu'elle articule entre elles. Et ça lui suffit, car, en classe, elle arrive désormais à interagir et à s'ajuster aux apprenants.

Pour le dernier stage, je n'avais que trois pages pour les grosses leçons (le fil rouge) alors que d'habitude j'en ai soixante. Quand on sait où on va aller, quand on a notre feuille de synthèse pour les enfants, qu'on sait les grandes étapes par lesquelles on doit passer, il n'y a pas besoin de plus... surtout que j'ai appris à rebondir sur ce que les enfants me proposaient.

Grâce à ses expériences accumulées, elle est aujourd'hui plus rapide pour réaliser ses leçons. Elle se sent à l'aise avec sa planification, teste de nouvelles activités, s'approprie l'enseignement. Elle sait également qu'elle peut utiliser son intuition, son *feeling* pour être plus efficace.

Clairement, je deviens de plus en plus efficace. Je pense que c'est mon expérience qui a fait ça, en fait. Je vais me baser sur mon *feeling*, sur ce que je sais déjà par rapport aux activités. Je suis sûre de moi, à l'aise. J'ai fait ce que je veux, moi. Me calquer sur ce que ma maître stage voulait, ce n'était plus du tout concevable avec moi.

Arrivée en fin de formation, Margot s'est trouvée : sa démarche planificative lui correspond. Elle a hâte d'être diplômée pour avoir sa classe à elle et travailler avec ses propres élèves.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats que nous venons de présenter amènent une discussion en deux temps. Le premier aborde le parcours développemental de la compétence à planifier vers une compréhension plus profonde de la trajectoire qui mènerait le planificateur du prescrit à sa propre activité d'enseignement. Le second questionne les facteurs responsables de ce développement.

5.1. Le développement de la compétence à planifier, du prescrit à l'activité d'enseignement

Une compétence d'abord en survie. Au début de la formation, si Margot est impulsée par le prescrit (profil 2) et tente de répondre aux consignes de ses formateurs ou d'imiter « sa » maître de stage, elle déclare être perdue pour planifier. En s'ancrant dans les balises institutionnelles, elle trouve sans doute un soutien nécessaire pour s'accoutumer à la formation et comprendre ce qu'on attend d'elle en termes de planification. Mais correspondre à ce qu'on lui demande ne semble pas lui faciliter la tâche, pour autant. Ce geste planificateur, nouveau pour elle, paraît l'insécuriser. Tout comme l'observent Arroyo et Sugawana (1993) chez les étudiants en stage pour la première fois, nous relevons cette première inquiétude à pouvoir endosser le métier, un état de survie et le sentiment d'être désorienté. À l'instar de Caron et Portelance (2017), une réelle difficulté au moment de planifier est, dès lors, constatée.

Un profil planificateur privilégié. La tension observée chez Margot, en conflit avec les modèles prescriptifs de ses maîtres de stage dès le début de la formation, semble indiquer que son véritable profil planificateur se trouverait ailleurs (qu'impulsé par le prescrit). De fait, elle ne se sentira apaisée qu'une fois sa décision prise de réaliser ses propres leçons, à sa manière, en s'inscrivant désormais dans le profil mobilisé par sa propre activité d'enseignement (profil 3) et ne voulant plus y déloger. Ceci laisserait penser qu'un impulseur serait privilégié et qu'il serait sans doute déjà présent dès le début de la formation, mais resterait en veille devant la nécessité de d'abord comprendre le prescrit et de s'assurer de ses balises. Avec Demougeot-Lebel et Perret (2011), nous observons la puissance de cette conception tenace de la compétence à planifier qui nécessiterait, comme toute conception, d'être déconstruite si on veut la modifier et la reconstruire. Barbier et Colognesi (2024) ont montré, à ce propos, que placer les étudiants dans une posture de chercheur (récolter des données auprès de leurs élèves pour analyser l'impact de leur planification sur l'apprentissage) semble être une voie prometteuse capable de déstabiliser les croyances installées. Mais, si l'impulseur anime inconsciemment la planification, plusieurs préoccupations conscientes, cette fois, sont observées et coexisteraient, comme l'a déjà montré Mok (2005). Toutefois, elles ne s'activeraient qu'une fois l'étudiant libéré du prescrit et au clair avec son style d'enseignement. En effet, c'est à partir du moment où Margot affirme son style qu'elle mentionne des préoccupations à la fois sur elle, sur les apprentissages et sur les apprenants. L'hypothèse serait qu'être libéré de la tension sur soi (et le prescrit) laisserait plus d'espaces pour s'ouvrir plus sereinement à d'autres questionnements.

Un canevas de préparation dont la compréhension peut changer. Le canevas de préparation de Margot compte soixante pages au début de la formation pour s'organiser en trois pages à sa fin. Quand elle est impulsée par le prescrit, elle le voit comme un outil rigide, exigeant, à remplir le plus complètement possible. Quand elle est impulsée par son activité d'enseignement, il devient moins dense, fonctionnel, personnel et efficace pour le métier. Pour Rabardel (2005), ce mouvement participe à l'appropriation de l'outil et témoignerait, selon Pépin (1995, 2000), d'une adaptation de l'individu aux situations rencontrées. Ceci confirme que l'impulseur — conception interne de la planification (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a) — agirait comme un filtre de lecture insufflant, au futur enseignant, une compréhension spécifique de la tâche à accomplir et de ses supports. Puisque

des compréhensions différentes existent (étant donné qu'il y a plusieurs impulseurs), on peut supposer que les formateurs et les apprenants — mais aussi les apprenants entre eux — ne parleraient pas toujours le même langage, chacun abordant le canevas de préparation selon son point de vue. En avoir conscience est éclairant pour accompagner la singularité de chaque planificateur vers le pas de plus qu'il peut faire (Colognesi *et al.*, 2021) dans le développement de sa compétence à planifier.

5.2. Deux facteurs déchaussant l'étudiant de son profil planificateur

Plusieurs facteurs seraient responsables du développement de la compétence à planifier dans le parcours de Margot. Il y aurait d'abord le facteur « temps » qui lui permet de mûrir tout au long des trois années de formation, mais aussi de découvrir la manière dont elle aime travailler avec les élèves (en ateliers). Il y aurait aussi le facteur « apprentissage » qu'elle active grâce aux expériences qu'elle vit et qui lui permettent de tester ses activités planifiées, de comprendre ce qui fonctionne et doit être préalablement pensé. Il y aurait encore le facteur « dédramatisation » auquel elle a recours dans les situations douloureuses et le facteur « remise en question » qui, avec le précédent, l'encouragent à avancer.

Mais, à côté de ces facteurs, il en existerait deux autres qui participeraient non seulement au développement de la compétence à planifier, mais, en plus, bousculeraient Margot au point de changer l'impulseur/la représentation qui l'anime. L'émergence inattendue de ces « facteurs-déchaussés » dans nos données nous amène à convoquer quelques auteurs supplémentaires pour pouvoir étayer la discussion.

Le premier facteur déchaussant Margot de son profil planificateur est « l'engagement professionnel » qu'elle active lorsqu'elle décide de ne plus être cette étudiante qui apprend de la matière pour réussir, mais veut désormais s'engager en tant que professionnelle dans le développement de son propre geste planificateur. Pour Goyette et Martineau (2018), quand le futur enseignant s'engage dans le développement d'une compétence professionnelle, il apprend non seulement à enseigner, mais aussi à être enseignant et à agir et réagir avec assurance dans les situations rencontrées. Cet engagement, attendu du futur professionnel (Jonnaert *et al.*, 2004), modifierait donc la perception de la tâche planificative du métier et de la formation, ce qui provoquerait son caractère bousculant.

Le second facteur est « la reconnaissance et légitimité du planificateur » qui se manifeste, chez Margot, quand ses formateurs et elle, prennent appui sur ses atouts et valorisent ses expériences, ses compétences et ses connaissances, lui prodiguant assez de confiance pour s'affirmer. D'une part, en phase avec la perspective non déficitaire (Malo, 2005), cette reconnaissance (ou non-reconnaissance) est souvent responsable de fortes émotions (He, 2009 ; Seligman, 2002). D'autre part, souligner les forces du planificateur aurait un impact sur la perception de soi, sur l'autonomie, sur l'efficacité personnelle (Austin, 2005), sur le *locus of control* (Louis, 2008), sur la confiance en soi, sur la gestion et l'engagement académique (Hodges et Clifton, 2004) ainsi que sur les actions présentes et futures soutenues par l'optimisme qui en découle (He, 2009 ; Seligman, 2002). C'est pourquoi ce facteur pourrait effectivement être considéré comme un levier de changement.

Notons que si l'engagement professionnel et la reconnaissance de la légitimité du planificateur sont assez puissants pour modifier l'impulseur interne, et donc la conception de la planification, le sens qu'elle véhicule, le profil planificateur qui en découle et tout ce qui le touche, il semble incontournable d'y porter une attention particulière en formation.

CONCLUSION

Par cette recherche, nous avons voulu comprendre plus profondément pourquoi, en formation initiale, la compétence à planifier de plusieurs étudiants semble suivre une trajectoire allant d'une planification impulsée par

le prescrit vers une planification mobilisée par l'activité d'enseignement. L'étude de cas réalisée a permis d'observer ce cheminement emprunté par une étudiante et, en tentant d'ouvrir sa boîte noire, de comprendre ses raisonnements et ses choix planificateurs. Il en ressort trois apports majeurs.

Le premier apport de l'étude est l'observation d'un besoin d'acculturation avant de planifier. La tendance, en début de formation, à s'ancrer dans le prescrit, montrerait qu'à ce moment, le planificateur cherche à comprendre les attendus de ses formateurs quant à la préparation d'une leçon. Il veut s'assurer qu'il les respecte bien, et ce, même si ce prescrit ne lui correspond pas. Le prescrit, alors impulseur, agit comme un filtre de lecture qui dicte à l'étudiant que planifier, c'est respecter le cadre.

Le deuxième apport est le constat d'un déclic nécessaire pour changer cette compréhension interne de la tâche planificative. Ce déclic serait provoqué par des facteurs suffisamment puissants pour que le planificateur quitte sa conception première de la tâche. Les deux facteurs observés dans cette étude sont « l'engagement professionnel » et « la reconnaissance d'une légitimité pour planifier ». Une fois l'un et/ou l'autre activés, ces facteurs déclencheraient le changement d'impulseur, entraînant une tout autre compréhension de la tâche : planifier, c'est réaliser sa propre leçon... au sein des balises prescrites. À ce moment, le futur professionnel comprend qu'il peut s'approprier la tâche et s'y développer, tandis que ses choix et ses décisions planificatives s'ajustent en conséquence.

Le troisième apport se rapporte à la nécessité d'apprendre la compétence à planifier. Tout en constatant la place centrale du prescrit dans la planification d'une leçon en formation initiale — un prescrit qui impulse et conditionne les décisions d'un des profils planificateurs (profil 2) et balise les autres — nous remarquons que recevoir un mode d'emploi prescriptif pour compléter un canevas et rédiger une leçon ne serait pas suffisant pour arriver à planifier une leçon. Le futur enseignant aurait besoin, dès le premier stage, d'être accompagné, dans l'apprentissage de la compétence à planifier qui tiendrait compte de sa démarche planificative et de la compréhension qui la sous-tend.

Bien entendu, une étude de cas ne permet pas de généraliser les résultats, toutefois, elle apporte des pistes de compréhension et ouvre aux réflexions futures. C'est pourquoi nous projetons de mener d'autres études similaires afin de sonder l'ensemble des trajectoires observées et, ce faisant, d'affiner la compréhension du développement de la compétence à planifier.

RÉFÉRENCES

- Arroyo, A. A. et Sugawara, A. I. (1993). A scale of student teaching concerns (SSTC). *Early Child Development and Care*, 93, 41-56.
- Austin, D. B. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self-perceptions of students' academic abilities. *Dissertation Abstracts International*, 66 (05A), 1631-1772.
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2024, janvier). Comment des futurs enseignants qui ont suivi une formation à la métacognition l'intègrent-ils dans leurs planifications de stage? [communication]. Colloque de l'Association pour le Développement des méthodologies de l'Évaluation en Éducation (ADMEE), Porto, Portugal.
- 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 Trois-Rivières, Canada]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/9339/>

- Bosica, J., Pyper, J. S. et MacGregor, S. (2021). Incorporating problem-based learning in a secondary school mathematics preservice teacher education course. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103335>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3^e éd.). Oxford University Press.
- 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>
- Clerc, A. et Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.514>
- Colognesi, S., Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p. 69-86). De Boeck
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants universitaires sur l'apprentissage et l'enseignement? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 327-354. <https://doi.org/10.7202/1008989ar>
- Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. <http://hdl.handle.net/2078.1/284069>
- Deprit, A., März, V., et Van Nieuwenhoven, C. (2024). Exploring what student teachers do when preparing their lessons: four planning profiles. *Research Papers in Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2330975>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021 b). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUPTIC*, 1, 55-69.
- Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 113-130). L'Harmattan.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 83-108). Renouveau pédagogique.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2018-4-page-4?lang=fr>.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring et Tutoring : Partnership in Learning*, 17(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 35-62). ERPI.

- Hodges, T. D. et Clifton, D. O. (2004). Strengths-based development in practice. Dans P. A. Linley et S. Joseph (dir.), *International handbook of positive psychology in practice: From research to application* (p. 256-268). Wiley.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Kelchtermans, G. et Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Koni, I. et Krull, E. (2015). Developing a questionnaire to uncover teachers' thinking in instructional planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 673-679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.492>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>
- Louis, M. C. (2008). *A comparative analysis of the effectiveness of strengths-based curricula in promoting first-year college student success* [thèse de doctorat, Azusa Pacific University, États-Unis].
- Lui, A. M. et Bonner, S. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 56, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.015>
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada].
- 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.
- Miles, M.B et Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Mok, Y. F. (2005). Teacher concerns and teacher life stages. *Research in Education*, 73(1), 53-72. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.5>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Pépin, Y. (1995). *Recueil de textes pour le cours « Intervention psycho-sociale »*. Université Laval.
- Pépin, Y. (2000). *La perspective interactionniste stratégique : fondements théoriques, illustrations et interventions* [document non publié]. Université Laval.

- Pigge, F. et Marso, R. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885806>
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d’agir. Dans R. Teulier et P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation, l’activité collective* (p. 251-265). Découverte.
- Russ, R. S., Sherin, B. L. et Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? Dans D. H. Gitomer et C. A. Bell (dir.), *Handbook of research on teaching* (5^e éd., p. 391-438). American Educational Research Association.
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le français aujourd’hui*, 194(3), 95-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0095>
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- Vermersch, P. (2011). *L’entretien d’explicitation*. Éditions Sociales Françaises.
- 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>
- Yin, R.K. (2014). *Case study research : Design and methods*. Sage publications.