



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

APPRENDRE À PLANIFIER DANS LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT : ÉTAT DES LIEUX ET PISTES DE RÉFLEXION**

ANNE-MARIE MIVILLE, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA¹
CHRISTINE HAMEL, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA
ANABELLE VIAU-GUAY, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA

RÉSUMÉ

Cet article présente une revue narrative de la littérature sur la manière dont les personnes étudiantes apprennent à planifier des situations d'enseignement-apprentissage alors qu'elles se forment à l'enseignement dans leur formation initiale. La revue narrative de la littérature montre que deux éléments sont principalement étudiés pour rendre compte du développement de cette compétence : les stages en enseignement et l'utilisation d'un gabarit de planification. Pour chacun de ces éléments, elle rend compte des avantages et des limites soulevés dans la littérature. Le texte met également en exergue les questions qui gagneraient à être étudiées pour mieux comprendre comment les futures personnes enseignantes développent la compétence à planifier. Enfin, l'importance d'étudier l'activité réelle des personnes étudiantes est soulignée afin de mieux saisir leur expérience d'apprentissage de la planification durant leur formation initiale. Une telle perspective pourrait ouvrir la voie à la création d'espaces d'action soutenant le développement de cette compétence essentielle à l'enseignement.

Mots-clés : enseignement primaire, planification pédagogique, formation initiale, alternance, expérience d'apprentissage

¹ Adresse de contact : anne-marie.miville@fse.ulaval.ca

****Pour citer cet article :**

Miville, A.-M., Hamel, C., et Viau-Guay, A. (2025). Apprendre à planifier dans la formation initiale en enseignement : état des lieux et pistes de réflexion. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 21-37.

1. INTRODUCTION

La compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage constitue un élément central du travail enseignant réalisé avec les élèves et pour les élèves. Planifier permet d'anticiper et soutenir le développement des compétences disciplinaires et transversales des élèves. Plus largement, pour les enseignantes et les enseignants, cette activité remplit plusieurs fonctions, puisqu'elle consiste à anticiper les actions à venir en classe avec les élèves. Elle peut être illustrée comme « une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (Riff et Durand, 1993, p.84). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant se représente les situations à venir et répertorie les moyens connus pour guider ses interventions, ce qui implique une multitude de connaissances. Großmann et ses collaborateurs (2025) définissent la compétence à planifier comme une intégration et une combinaison d'habiletés cognitives, de dispositions affectives et d'éléments propres aux exigences des situations de planification. Planifier s'alignerait alors avec la résolution de problèmes, notamment parce que cette activité consiste à concevoir des activités d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre un objectif. Plus précisément, pour eux, planifier implique des connaissances conceptuelles (ex. : sur les disciplines, les curriculums, la didactique, la pédagogie et l'évaluation), des connaissances procédurales (ex. : stratégies de planification), mais également des habiletés à mobiliser ces deux types de connaissances de manière adaptée aux situations d'enseignement qui se présentent (Großmann *et al.*, 2025).

Réalisée en amont du pilotage des activités d'apprentissage, la structure de planification nécessite une certaine flexibilité dans l'action en contexte d'enseignement. Elle doit permettre d'évaluer en temps réel, à partir des éléments anticipés, ce qui fonctionne ou non avec les élèves, afin de rester disponible pour répondre à leurs besoins et ajuster l'intervention dans l'action (Tochon, 1989). Elle s'avère une activité très cyclique, puisque les itérations entre la planification, l'enseignement et l'évaluation du pilotage sont constantes et que la structure de la planification évolue, fluctue selon les prises de décision durant l'action en classe (Yinger, 1980). Pour illustrer l'ampleur de ce flux continu de décisions qui viennent moduler les planifications initiales, Wanlin et Crahay (2012) recensent que les enseignantes et les enseignants prendraient en moyenne une nouvelle décision toutes les deux minutes selon les interactions vécues en contexte d'enseignement. Ainsi, les décisions planificatrices des personnes enseignantes expérimentées peuvent être difficiles à faire expliciter et peuvent donner l'impression que la planification des activités et des interventions pédagogiques repose sur une « intuition raisonnée » fondée sur leur expérience (Bergeron, 2018). Une part de la complexité de l'activité de planification peut s'expliquer par son caractère « improvisationnel », notamment parce que, pour les personnes enseignantes expérimentées, l'adaptation aux situations d'enseignement se ferait sur la base de différents plans interchangeables construits au fil des années et qui sont intériorisés (Tochon, 1993). D'autre part, la planification n'est pas ostensible comme activité, puisqu'elle prendrait le plus souvent la forme d'une trace brève plutôt qu'un plan d'action très détaillé (Clark et Peterson, 1986; John, 2006), à moins qu'il s'agisse d'une situation d'enseignement nouvelle où la planification se veut alors plus rigoureuse et élaborée (Hall et Smith, 2006; Miville *et al.*, 2022).

En contexte de formation initiale, les étudiantes et les étudiants entendent que la planification est essentielle à l'enseignement. Or, l'absence de traces de planification ou la consultation de traces très peu détaillées de cette activité chez les personnes enseignantes plus expérimentées peut leur sembler contradictoire avec ce discours. Par ailleurs, le fait d'observer que ces dernières adaptent une planification dans le feu de l'action auprès des élèves peut accentuer le flou autour des pratiques à développer en planification pédagogique. Enfin, les temporalités variables de la planification (court, moyen et long termes) reposent sur des logiques planificatrices distinctes (Wanlin, 2009). En formation initiale, les personnes étudiantes ont l'impression de manquer de temps pour explorer des logiques planificatrices autres qu'à court terme (Dufour, 2019). Cela peut contribuer à créer des inadéquations entre les attentes de la profession et la réalité. Les faces cachées du travail enseignant témoignent pourtant d'une complexité inhérente, mais qui n'est pas simple à voir « par exemple [...] planifier l'enseignement-apprentissage n'est pas une tâche si simple, car elle requiert une activité d'appropriation du programme scolaire, de recherche, de réflexion, de décision, de transposition didactique, de création et d'adaptation des tâches d'apprentissage et du matériel pédagogique, etc. » (Mukamurera *et al.*, 2019, p.22). En résumé, la planification pédagogique ne se limite pas à organiser des activités d'enseignement et d'apprentissage, elle implique un processus plus complexe qui nécessite d'être observé et explicité aux personnes étudiantes pour les préparer à ces aspects du travail enseignant moins visibles.

Le but de cet article est de proposer un état des lieux de ce qu'apprennent les personnes étudiantes en enseignement par rapport à la planification pédagogique dans la formation initiale en enseignement. Dans une première partie de cet article, nous situons les attentes de formation liées à la compétence à planifier au Québec. Deuxièmement, la démarche employée pour réaliser la revue narrative de la littérature est explicitée². Par la suite, les points saillants sont présentés en deux sections : apprendre à planifier dans les stages et apprendre à planifier avec un gabarit. Finalement, des pistes de réflexion pour étudier le développement de la compétence à planifier des personnes étudiantes dans une formation initiale à l'enseignement sont proposées.

2. LES ATTENTES DE FORMATION LIÉES À LA COMPÉTENCE À PLANIFIER AU QUÉBEC

Au Québec, la formation à l'enseignement qui mène à l'obtention d'un brevet est principalement le baccalauréat de quatre ans. Cette formation comprend à la fois des cours théoriques et au moins une expérience en stage par année de formation (au minimum 700 heures de formation pratique doivent être cumulées pour l'obtention du brevet d'enseignement). L'alternance et parfois la concomitance entre certains cours disciplinaires et les stages visent à favoriser la professionnalisation (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; 2006; Gouvernement du

² La revue narrative de littérature et les réflexions proposées dans le cadre de cet article sont issues des travaux de thèse en cours.

Québec, 2025). Pour la formation à l'enseignement au Québec, il appartient à chaque université de préciser les attentes et les modalités liées au développement des compétences professionnelles au cœur de son établissement.

En ce qui concerne la formation à la planification pédagogique, il est attendu que la compétence « planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage » soit largement maîtrisée en fin de formation initiale en enseignement (Gouvernement du Québec, 2020, p.86). Les actions liées à la planification sont considérées comme étant au cœur du travail fait avec et pour les élèves (Gouvernement du Québec, 2020, p. 40). De plus, la planification de situations d'enseignement et d'apprentissage doit être structurée à partir du programme prescrit, soit le curriculum d'études qui détermine les contenus à faire apprendre selon les cycles d'enseignement. Pour l'enseignement primaire, celui-ci comprend le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) qui s'inscrit dans une approche par compétences disciplinaires et transversales (Gouvernement du Québec, 2006). S'ajoute à ce dernier, la progression des apprentissages (PDA), un complément à chaque discipline scolaire (français, mathématiques, univers social, culture et citoyenneté québécoise, sciences et technologie, arts) qui propose, quant à elle, des descriptions plus fines des savoirs essentiels et des habiletés à faire apprendre pour soutenir le développement des compétences des élèves. Pour l'éducation préscolaire, les enseignantes et les enseignants doivent se référer au Programme-cycle pour la maternelle 4 ans et 5 ans, qui vise le développement global de l'enfant à partir de cinq domaines (physique et moteur, affectif, social, langagier, cognitif). En fin de formation initiale, il est donc attendu que les futures personnes enseignantes aient des connaissances des curriculums d'études et qu'elles soient en mesure de les utiliser de manière autonome afin de planifier leurs enseignements.

Tableau 1: Cours obligatoires qui font explicitement référence à la planification ou à la conception pédagogique dans leur descriptif

| Universités | Sigles des cours |
|--|--|
| Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) | DID3225, DID4225, DID5225, DID3130, DID4232, EDU2361, EDU2519, FRA3112 |
| Université du Québec à Rimouski (UQAR) | DIA13023, DIA23023, DIA25123, DIA25223, DIA32023, DIA33023, DIA35323, DIA38223, PPE27023, PPE37123, PPE37323, PPE26223, SCE12023, SCE20823, |
| Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) | DID1098, DID,1117, DID1148, DID1149, DID1150, DID1151, DID1152, DID1153, DID1154, DID1155, DID1156, EEI1079, PDG1030, PDG1054, PED1016, PED1048, PPG1017, PRS1011 |
| Université du Québec en Outaouais (UQO) | BEP1033, DID1893, DID2123, DID2133, DID2143, DID2153, DID2283, DID2383, DID5013, PED2063, PED5013, PED5032, |
| Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) | 3DCA242, 3DID544, 3DID644, 3EAR136, 3EMA230, 3EMA330, 3ESC213, 3ESC223, 3ESH345, 3GRP304, 3PDG215, 3PDG250, 3PDG260, 3PPG240, 3PPG350, 3PPG433, 3PRS312, 3PRS413 |
| Université Laval | ENP2710, ENP3010, ENP2008 ; DID1110, DID1908 |
| Université de Sherbrooke | PDA112, PDA113, PDA114, PDA115, PDA116, PDA123, PDA221, PDA225, PDA322, PDA233, PDA334, PDA343, PDA344, PMR105, PMR226, PMR336, PPA114, PPA115, PPA116, PPA205, PPA224, PPA305, PPA324 |
| Université de Montréal | ETA3012 |
| Université McGill | Descriptifs des cours non disponibles pour consultation |

| | |
|-------------------|---|
| Université Bishop | Descriptifs des cours non disponibles pour consultation |
|-------------------|---|

Au Québec, 12 universités offrent le programme de formation du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2025). Dans la majorité de ceux-ci, les objectifs liés au développement de la compétence à planifier sont intégrés aux stages. Le tableau 1 présente les cours obligatoires (autres que les stages) dont les objectifs, figurant dans la fiche descriptive des baccalauréats, font explicitement référence à la planification ou à la conception pédagogique. Les informations présentées dans le tableau 1 ont été relevées à partir d'une recherche dans les plans de formation disponibles sur les sites web institutionnels des 12 universités.

En contexte de formation initiale, il semble que les étudiantes et les étudiants ont l'opportunité d'apprendre à planifier l'enseignement de leçons au cœur des cours de didactiques disciplinaires (Dufour *et al.*, 2021), mais aussi dans le cadre de leurs stages en enseignement. Parce que la démonstration de cette compétence est évaluée dans la formation initiale, il est souvent attendu des personnes étudiantes qu'elles produisent des traces de leur activité de planification. Considérant qu'il est attendu que la compétence à planifier soit largement maîtrisée en fin de formation, mais que cette activité se révèle difficile à observer, nous soulevons les questions suivantes: comment les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement apprennent à planifier dans la formation initiale en contexte de stage et dans les cours universitaires? En quoi et comment les cours et les expériences en stage contribuent-ils (ou non) à soutenir les apprentissages liés à la planification?

3. LA DÉMARCHE DE LA REVUE NARRATIVE DE LITTÉRATURE

Le principal objectif de la revue narrative de littérature est de fournir un panorama des connaissances existantes ou une vue d'ensemble de la littérature scientifique sur un sujet donné (Rhoades, 2019). Dans ce type de revue, l'évaluation critique de la littérature peut être mise de l'avant (Horsley, 2019; Rhoades, 2011), notamment parce qu'elle permet de dégager des angles d'analyse à explorer à partir d'un argumentaire cohérent construit sur littérature scientifique (Greenhalgh *et al.*, 2018). Le repérage et la sélection des publications scientifiques ne se font pas nécessairement de manière exhaustive, comme dans une revue de littérature systématique (Rhoades, 2011; Sarraci *et al.*, 2019).

Dans le cadre de cet article, la revue narrative de littérature proposée rend compte d'un travail réflexif de recherche effectué dans un processus itératif. L'objectif était de mieux comprendre la manière dont les personnes étudiantes apprennent à planifier dans la formation initiale à l'enseignement pour circonscrire un angle d'étude à explorer. D'abord, en 2021, les bases de données Érudit, Education Source et ERIC ont été sondées en utilisant les trois mots-clés suivants (ainsi que leurs synonymes et leurs déclinaisons) : étudiantes et étudiants, formation initiale, planification. Pour être retenues, les publications devaient être: évaluées par les pairs, rédigées en français ou en anglais, publiées depuis 2000, présentées des données empiriques, portées sur les étudiantes et les étudiants, et abordées l'expérience d'apprentissage dans plus d'un cours de la formation initiale. Bien que l'étude s'inscrive dans le contexte québécois, les articles scientifiques issus de la recherche à l'international ont été

retenus. Finalement, une veille scientifique entre 2021 et 2025 a permis d'inclure d'autres publications répondant à nos critères afin de représenter au mieux le sujet. Au total, ce sont 21 publications scientifiques qui ont été retenues pour cette revue narrative de la littérature. L'analyse des publications est présentée en points saillants dans les sections suivantes pour illustrer les enjeux liés à l'apprentissage de la planification pédagogique dans la formation initiale à l'enseignement.

4. L'ESPACE DU STAGE

Entre opportunités et contraintes pour apprendre à planifier

L'un des éléments contribuant le plus au développement de la compétence à planifier est reconnu comme étant le fait de vivre des expériences multiples et variées en contexte d'enseignement (Calderhead, 1996; Clark et Peterson, 1986; Hall et Smith, 2006; John, 2006; Warren, 2000). À ce propos, à partir des articles consultés, il semble qu'apprendre à planifier dépende de quatre principaux éléments détaillés dans les sections suivantes : la compréhension du contexte de la classe, l'appropriation des contenus à enseigner, l'accompagnement reçu en stage et la dynamique relationnelle entre l'étudiante ou l'étudiant et la personne enseignante expérimentée qui l'accompagne.

4.1 Bien comprendre le contexte en stage pour planifier efficacement

Planifier nécessite pour les personnes en formation initiale de bien comprendre le contexte d'enseignement et de maîtriser les contenus, deux tâches qui ne sont pas d'emblée facilement réalisables et qui nécessitent du temps d'appropriation en plus d'une bonne connaissance des ressources disponibles. À ce propos, dans leur étude portant sur les critères de sélection des activités d'enseignement des personnes stagiaires au primaire durant leur dernier stage en Belgique, Deprit et Van Nieuwenhoven (2021b) montrent que ces dernières ont besoin de bien comprendre le contexte du stage pour planifier efficacement, ce qui leur nécessite en contrepartie beaucoup de temps (ex. : comprendre les décisions de la personne enseignante expérimentée, les choix de matériel, etc.). Les travaux de Parker, Bond et Powell (2017) portent sur le développement du processus de planification des stagiaires enseignant la musique aux États-Unis (au secondaire ou au primaire) et abondent dans le même sens avec leur étude. Le fait d'enseigner dans des contextes authentiques les amène à voir la nécessité d'en apprendre davantage sur l'environnement de la classe et les besoins des élèves pour planifier leurs leçons, à avoir une compréhension située de la planification. Ces connaissances sur la pédagogie, la classe, les élèves ou les ressources à disposition peuvent être longues à développer et nécessitent des cycles répétés entre la planification et l'enseignement (Parker *et al.*, 2017). En contexte de stage, il s'avère par contre que les personnes étudiantes n'ont pas toujours suffisamment de temps pour développer ces connaissances et développer leur structure d'anticipation du déroulement des activités à mener avec les élèves. C'est la difficulté la plus soulevée par les 18 personnes étudiantes sondées dans l'étude de Sahin-Taskin (2017) sur les perceptions de leur expérience de planification en stage durant leur dernière année de formation en enseignement primaire en Turquie. Il est difficile

pour elles de planifier des activités appropriées au niveau des élèves. D'autre part, Krepf et König (2023) ont mesuré l'évolution de la compétence à planifier à partir de 211 documents de planification collectés auprès de 106 stagiaires de la formation à l'enseignement de Berlin. Entre le début et la fin de la période des stages, ils constatent une amélioration de la capacité à structurer les leçons et à expliquer le raisonnement en lien avec ce qui se passe en contexte de classe. De même, dans une étude longitudinale menée en Angleterre auprès de 17 futurs enseignants du secondaire, Mutton et ses collaborateurs (2011) suggèrent que les apprentissages entre la planification et l'enseignement sont réciproques. Plus précisément, parce que les stagiaires acquièrent une meilleure connaissance du contexte et des élèves, ils sont davantage outillés pour anticiper le déroulement des leçons. Des connaissances sur les élèves et sur le contexte de la classe sont donc nécessaires pour anticiper les interactions de la classe et planifier de manière adaptée. Or, ce type de connaissances demande un temps d'observation et d'intégration dans les classes que les stages ne permettent pas toujours.

4.2 S'appropriier les contenus à enseigner pour planifier

En plus des éléments contextuels, la maîtrise des contenus à enseigner apparaît comme une préoccupation prédominante dans l'élaboration de planifications des personnes étudiantes. Plus précisément, l'appropriation des concepts et des contenus didactiques est une difficulté soulevée par les futures personnes enseignantes au secondaire en mathématiques (Emre-Akdogan et Yazgan-Sag, 2018; Males et Setniker, 2019), nécessitant une révision des contenus dans leur processus de planification. Ko (2012), dans une étude menée auprès de 45 étudiants ayant effectué 200 heures de stage en enseignement primaire aux États-Unis, constate que la majorité se préoccupe de la maîtrise du contenu disciplinaire afin de pouvoir l'enseigner. D'autres se soucient des activités à choisir en passant beaucoup de temps à déterminer celles qui sont appropriées. Même écho dans l'étude de Coppé, (2007) qui a obtenu l'explicitation de la démarche de planification de quatre futurs enseignants en France. Dans cette étude, les participants disent passer du temps à lire les programmes enseignés dans les classes. De surcroît, en analysant les planifications et les justifications de 158 étudiantes et étudiants concernant leurs choix des ressources pour planifier les activités pédagogiques à réaliser dans une classe primaire, Sawyer et ses collaborateurs (2020) mettent en évidence que la personne enseignante est considérée comme une ressource importante pour les personnes étudiantes. Elles ont besoin d'être orientées pour choisir des activités qui correspondent aux contenus à enseigner et qui sont en cohérence avec les pratiques de la personne enseignante qui les accompagne en stage.

4.3 Se référer à une personne plus expérimentée pour planifier en stage

Pour pallier les défis de l'appropriation des éléments contextuels du groupe-classe et des contenus à enseigner, les personnes étudiantes s'appuient sur différentes ressources. L'une des plus considérées est la personne enseignante qui les accompagne en stage. Par exemple, Wilson et McChesney, (2018) ont étudié le processus de planification en mathématiques de 10 personnes étudiantes en enseignement au primaire lors de leur premier stage en Nouvelle-Zélande. Leurs résultats illustrent un processus qui se déploie en trois temps : 1) chercher et recueillir des outils, activités ou documents; 2) analyser et sélectionner les activités d'enseignement; 3) s'approprier les

ressources pour l'enseignement. Dans la première phase de ce processus, les stagiaires ont principalement recours à la personne enseignante expérimentée qui les accompagne pour obtenir les informations nécessaires. Leurs questions portent sur le contexte et les ressources disponibles, mais aussi sur les pratiques favorables à utiliser pour l'enseignement des contenus prévus. En début de stage plus précisément, les stagiaires s'orientent beaucoup à partir des planifications déjà réalisées par l'enseignante ou l'enseignant pour gagner en confiance et construire leur propre planification (Sawyer *et al.*, 2020). Aussi, Santoyo et Zhang (2016) se sont intéressés au développement de la compétence à planifier chez les futures personnes enseignantes du secondaire, notamment en éclairant comment les cours et les stages influençaient leurs planifications. Leurs travaux montrent qu'elles se tournent vers la personne mentore qui les accueille en classe, entre autres, pour le choix de nouvelles stratégies d'enseignement centrées sur les élèves. Cela rejoint les constats de Deprit et Van Nieuwenhoven (2021a), qui démontrent que les étudiantes et les étudiants en première année de formation en enseignement primaire en Belgique ont comme « impulseur » les éléments prescrits de la formation (informations qui proviennent de la personne enseignante qui accompagne en stage) pour agir et orienter leur planification. Pour ces stagiaires, suivre le modèle proposé par la personne enseignante associée est rassurant et le fait de répondre à ses attentes est satisfaisant pour eux.

4.4 Planifier dans la dynamique relationnelle du stage

Bien que les personnes étudiantes aient besoin d'être guidées pour faire des choix et orienter leurs planifications en contexte de stage, la dynamique établie entre une ou un stagiaire et la personne enseignante qui l'accompagne peut être source de tensions. D'abord, il peut parfois être ardu pour les stagiaires de suivre la logique de planification des personnes enseignantes expérimentées qui les accueillent dans leur classe et de comprendre ce qui guide et structure leur planification. Land et Rubin (2020), dans leur étude de cas, décrivent à l'aide de la théorie de l'activité (Engestrom, 1987) les principales contradictions et tensions vécues par trois étudiantes stagiaires en enseignement du secondaire lorsqu'elles s'approprient le processus de planification, notamment à l'aide d'un gabarit suggéré. Il en ressort qu'il est difficile pour elles de reconnaître et de comprendre ce qu'elles doivent planifier de manière autonome et ce qu'elles peuvent utiliser parmi les planifications déjà créées par des collègues ou par la personne enseignante qui les accompagne. De ce fait, les stagiaires ont l'impression de travailler davantage que la personne mentore parce qu'elles planifient beaucoup plus d'activités et de matériel. Cette perception est exacerbée par le fait que les traces de planification des personnes enseignantes expérimentées sont peu visibles et que la prise décisionnelle manque de transparence (Land et Rubin, 2020). À ce propos, dans une étude sur l'expérience d'accompagner à planifier en stage, Norman (2011) décrit comment des personnes enseignantes expérimentées peuvent se comprendre en peu de mots pour planifier leurs activités et comment il est difficile pour elles de décortiquer ces éléments tacites de leur quotidien pour les expliciter à des stagiaires. Il en est de même pour verbaliser les interventions parfois improvisées avec les élèves et qui sont souvent justifiées par le déroulement du pilotage. Les actions liées à la planification sont souvent invisibles pour les novices à cause de tous les liens et les décisions qui se prennent « dans la tête » des personnes enseignantes expérimentées (Norman, 2011). Ce manque de transparence peut amener quelques stagiaires à considérer que les personnes

enseignantes expérimentées qui les accompagnent ne sont pas en mesure de les soutenir dans la planification de nouvelles pratiques (Santoyo et Chang, 2016). Cela corrobore les résultats de Deprit et Van Nieuwenhoven (2021b) qui expliquent que pour se sentir efficaces en planifiant leurs activités, les personnes stagiaires consacrent beaucoup de temps à décortiquer les pratiques de la personne enseignante qui les accompagne. Elles cherchent ainsi à bien comprendre les décisions et à inférer la planification sous-jacente aux pratiques déployées. D'autre part, les stagiaires ont l'impression qu'elles doivent planifier davantage que leur mentor, entre autres, parce qu'elles planifient certaines activités qui ne sont pas toujours réalisées en classe à cause d'imprévus. Cela leur donne l'impression que la division du travail à planifier n'est pas équitable (Land et Rubin, 2020), d'autant plus que les traces de planification à produire par les stagiaires sont totalement différentes de celles de la personne enseignante qui accompagne (Ko, 2012). Pour d'autres, les demandes précises ou les pressions exercées pour suivre et planifier à partir des cahiers d'exercices de la personne enseignante associée s'avèrent complexes à concilier. Les stagiaires se sentent brimés dans les choix à faire en planifiant, leur faisant ressentir de l'inconfort (Sahin-Taskin, 2017). Ainsi, il semble qu'apprendre à planifier en contexte de stage tout en étant accompagné est nécessaire pour bien comprendre les rouages du quotidien de la classe et les anticiper dans le contexte d'enseignement, mais que la dynamique relationnelle représente aussi des enjeux.

5. L'ESPACE DES COURS DE LA FORMATION :

Entre avantages et limites liés à l'utilisation d'un gabarit de planification

Outre le contexte de stage, dans les programmes de formation en enseignement, les personnes étudiantes peuvent être invitées à utiliser un gabarit de planification pour concevoir les activités d'apprentissage à mener auprès d'élèves. À la lumière de notre revue narrative de littérature, il ressort de cela que l'utilisation d'un tel outil représente certains bénéfices dans l'apprentissage d'une démarche de planification. Comme nous le présentons ci-dessous, il impose aussi diverses contraintes dans le développement de leur compétence à planifier : le temps d'appropriation de l'outil et les émotions négatives qu'il engendre.

5.1 Utiliser le gabarit comme guide au pilotage

Le gabarit de planification représente un support intéressant pour les personnes étudiantes, notamment parce qu'il leur offre une structure claire et un vocabulaire commun pour discuter de questions de planification (Santoyo et Zhang, 2016). Dans un questionnaire adressé à 32 étudiantes et étudiants en enseignement du primaire aux États-Unis, Courtney, Eliustaoglu et Crawford (2015) cherchaient à identifier leurs perceptions de l'utilisation de gabarits de planification. Il résulte de cette étude que le gabarit est perçu avant tout comme un guide pour rester dans le bon chemin lors des pilotages. Ces résultats corroborent ceux d'autres études (Ko, 2012; Sahin-Taskin, 2017). Autrement, pour guider la réflexion en amont des pilotages, il n'est pas toujours considéré durant ceux-ci, parce que les stagiaires peuvent le juger aussi comme trop détaillé pour leurs besoins. C'est ce que Capel et ses collaborateurs (2019) ont découvert lorsqu'ils ont questionné des personnes étudiantes en enseignement de

l'éducation physique en Angleterre sur leur utilisation et leur appréciation de leurs planifications faites en contexte de stage. Hall et Smith (2006), dans leur revue de littérature, soutiennent que l'un des dangers de suivre le gabarit complété réside dans le fait que les personnes enseignantes y demeurent trop centrées ou collées au moment du pilotage et qu'elles contournent les problèmes qui surviennent en contexte d'enseignement parce qu'ils n'étaient pas anticipés en premier lieu. Cela est d'autant plus vrai lorsque les stagiaires manquent de connaissances sur le déroulement prévu de l'activité planifiée (Santoyo et Zhang, 2016). Finalement, en ce qui concerne l'utilisation d'un plan pour anticiper les besoins des élèves avant une leçon, Chizhik et Chizhik (2018) montrent que le recours à un tel outil chez de futures personnes enseignantes ne favorise pas nécessairement une pensée anticipatrice des besoins spécifiques des élèves. En utilisant des traces de planification variées de 10 futures personnes enseignantes au primaire aux États-Unis, les auteurs cherchaient à examiner comment la planification de leçons permet de répondre aux besoins des élèves. Leurs résultats montrent que, durant leur activité de planification, les personnes étudiantes tendent à centrer leur attention sur les normes et la sélection des activités.

5.2 Trouver ses repères pour compléter le gabarit

Avoir recours à un gabarit de planification en contexte de formation et de stage peut aussi représenter son lot de préoccupations, notamment sur la manière de le compléter et de l'utiliser en amont des pilotages. En analysant le développement du processus de planification chez les stagiaires du secondaire à l'appui d'un gabarit, Land et Rubin (2020) mettent en évidence qu'en début de stage, la formulation des objectifs d'apprentissage se fait surtout sous forme de phrases vagues qui décrivent les activités à faire. Tout au long de la session et du stage, avec les commentaires des personnes formatrices universitaires, les objectifs d'apprentissage deviennent mieux formulés et précisent davantage les habilités, les compétences ou les connaissances à développer (Land et Rubin, 2020). Strangis, Pringle et Khopf (2006) identifient aussi ce défi lié à la formulation des objectifs et des critères d'évaluation dans leur étude sur les connaissances et les croyances des étudiants en enseignement des sciences au secondaire concernant leur processus de planification. Plus précisément, les chercheurs constatent que certaines personnes étudiantes sélectionnent les objectifs et les critères d'évaluation avant de déterminer les activités à proposer. D'autres amorcent plutôt le processus de planification par la sélection des activités pour ensuite définir les objectifs (Strangis *et al.*, 2006; Chizhik et Chizhik, 2018). Cela corrobore les résultats de Wanlin (2016) dans une étude où il étudie le modèle de planification (par objectif ou par activité) utilisé par les étudiantes et les étudiants en formation pour l'enseignement au secondaire en Belgique. En ce qui concerne la manière de compléter le gabarit, Capel et ses collaborateurs (2019) observent que les stagiaires l'utilisent surtout de manière linéaire (en le remplissant du début à la fin) parce que c'est de cette manière que cela leur a été enseigné dans la formation. La façon de compléter le gabarit varie donc beaucoup et nécessite une appropriation de l'outil.

5.3 Percevoir le gabarit comme un outil d'évaluation

Dans la formation initiale en enseignement, les personnes étudiantes sont évaluées sur le développement de leurs compétences professionnelles. De ce fait, les traces de planification peuvent être utilisées pour évaluer la démonstration de ces compétences (John, 2006). Cette trace permet aussi de faire le pont entre le milieu

universitaire et le milieu scolaire des stages, rendre compte de la dynamique de classe dans laquelle est plongée la personne étudiante. Il s'avère que les traces de planification à produire sont contraignantes pour les étudiantes et les étudiants. Par exemple, certaines personnes étudiantes complètent principalement les gabarits parce qu'il s'agit d'une tâche demandée par l'université (Ko, 2012; Land et Rubin, 2020). D'autres accomplissent les tâches liées à la planification tellement à l'avance qu'elles n'utilisent plus les gabarits par la suite pour piloter leur activité pédagogique, tellement la situation a évolué depuis (Land et Rubin, 2020). De surcroît, le fait de compléter le gabarit pour ces motifs peut mener à vivre des émotions négatives. Par exemple, lorsqu'elles rédigent les objectifs d'apprentissage des leçons, les personnes étudiantes se sentent stressées (Strangis *et al.*, 2006) ou éprouvent des difficultés à mettre leurs pensées à l'écrit (Parker *et al.*, 2017). Les étudiantes et les étudiants rencontrent des difficultés à interpréter les attentes des deux milieux (universitaire et stage) par rapport à la planification. Particulièrement en début de formation, la plupart d'entre eux cherchent à se conformer à ce qui est prescrit de ces deux milieux, même si cela leur paraît contraignant (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a). Par ailleurs, Beckmann et Ehmke (2023) montrent qu'il existe une différence significative entre les documents de planification informels (pour l'usage personnel ou destinés à la personne enseignante associée) et les documents formels destinés à des formateurs ou formatrices universitaires. Ils ont questionné 200 futures personnes enseignantes allemandes du primaire et du secondaire sur leur compétence à planifier et analysé 121 leçons écrites planifiées. Ils soulèvent par exemple que les documents formels contiennent davantage d'éléments écrits concernant la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe. Les auteurs soulèvent aussi que peu d'aspects liés à l'adaptation de la leçon au contexte apparaissent à l'écrit (Beckmann et Ehmke, 2023). Comme le souligne John (2006) dans sa revue de littérature, les personnes étudiantes ont tendance à percevoir la planification écrite non pas comme un instrument de développement professionnel en premier lieu, mais plutôt comme un produit évaluatif. De ce fait, son potentiel en tant qu'outil de préparation aux interactions de la classe peut se retrouver limité.

6. PISTES DE RÉFLEXION

Pour une meilleure compréhension de l'expérience d'apprentissage des personnes étudiantes quant à l'acte de planifier dans la formation initiale

Notre revue narrative de littérature révèle que, bien que la planification est nécessaire pour soutenir les interventions en contexte de classe, il demeure difficile pour les personnes étudiantes de s'en approprier les composantes (ex. : processus, démarches, éléments à planifier, etc.). Elle montre que les expériences en stage contribuent, à des degrés divers, aux apprentissages sur la planification, mais elles soulignent également que la dynamique relationnelle imposée par le stage accentue certaines tensions liées à l'activité de planification. Par ailleurs, il apparaît que l'apprentissage de la planification en formation initiale passe aussi par l'utilisation d'un gabarit de planification. Toutefois, ce dernier est souvent associé à des émotions négatives, en raison de la fonction de produit d'évaluation qu'il incarne chez les personnes étudiantes. À la suite de ces constats, différentes questions

émergent pour mieux comprendre la manière dont les étudiantes et les étudiants apprennent à planifier dans la formation initiale.

D'abord, nous nous questionnons sur l'activité de planification des personnes étudiantes qui utilisent un tel outil pour s'initier à cet acte professionnel. Bien que des écueils sont vécus par les personnes étudiantes en enseignement dans l'utilisation du gabarit de planification, sur la manière dont elles interagissent avec un tel outil pour planifier leurs interventions pédagogiques. Nos réflexions s'inscrivent dans la continuité des travaux d'Azéma (2019), qui, dans une étude d'anthropologie culturelle enactive (Theureau, 2015) sur les dynamiques au cœur des phénomènes d'enseignement-apprentissage, souligne qu'une planification trop détaillée réduirait les effets de surprises en situation d'enseignement. Cela pourrait avoir pour effet de restreindre les apprentissages des personnes stagiaires, dans la mesure où ceux-ci découlent de découvertes, de surprises ou d'effets de nouveauté en contexte de classe. Le danger à trop se préparer en amont des pilotages réside dans le fait de ne pas percevoir les possibilités d'interactions en classe en demeurant trop collé sur la préparation réalisée. Ce dernier suggère qu'une fois que les stagiaires se sentent suffisamment confiants, la forme de la planification pourrait rester libre (écriture, dessin, traces, schémas, etc.) pour ainsi éviter de « verrouiller » l'activité d'enseignement à ce qui a été planifié en amont du pilotage (Azéma, 2019). Cela rejoint le profil de planification d'étudiantes et d'étudiants qui priorisent les « apprentissages situés » au contexte de stage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a). Les personnes étudiantes qui correspondent à ce profil démontreraient une plus grande certitude dans leurs choix et préférences personnelles, puisqu'elles se sentent à l'aise de modifier ou d'adapter les méthodes utilisées dans le milieu de stage. Pour atteindre un tel degré de certitude dans l'activité de planification (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021) et de confiance dans la prise de décision dans l'action (Azéma, 2019), il convient de se demander ce qui amène les personnes étudiantes à s'affranchir de la contrainte de l'utilisation linéaire et évaluative de l'outil (Perrin et Ria, 2008). Il est important de mieux comprendre ce qui est signifiant pour les personnes étudiantes lorsqu'elles planifient des leçons qu'elles jugent efficaces. Il apparaît essentiel de comprendre le processus d'apprentissage des personnes étudiantes lorsqu'elles apprennent à planifier dans la formation initiale dans son ensemble : comment planifient-elles ? En quoi et comment la formation initiale (cours et stage) contribue-t-elle (ou non) à soutenir le développement de leur compétence à planifier ? Comment s'approprient-elles les démarches de planification ? Qu'est-ce qui est signifiant pour elles dans leur formation initiale lorsqu'elles planifient ?

Bien que notre revue narrative de la littérature mette en lumière la manière dont les étudiantes et les étudiants apprennent à planifier dans le cadre des stages et par l'utilisation d'un gabarit de planification au cœur de la formation initiale, il ressort que peu d'études se sont intéressées à leur expérience d'apprentissage en considérant l'alternance entre les cours et les stages. Lammert et Godfrey, (2025), dans leur revue de littérature sur la manière dont les futures personnes enseignantes sont formées à planifier soulignent le manque d'études prenant en compte l'ensemble d'un programme de formation pour comprendre la préparation à la planification pédagogique des étudiantes et étudiants. Cela met en lumière la pertinence d'étudier de manière longitudinale l'appropriation des éléments propres à la planification pédagogique (p. ex. : processus, démarche, planification des contenus ou des

interventions pédagogiques, etc.). Dans la majorité des études, les données analysées pour rendre compte des apprentissages réalisés sur la planification reposent surtout sur des entrevues ou des questionnaires rétrospectives et prospectives réalisées auprès des personnes étudiantes ou encore sur l'analyse de documents de planification (leçons). Les études qui documentent l'expérience vécue des étudiantes et étudiants à partir de traces de leur activité planificatrice sont peu nombreuses (par ex., Boutin *et al.*, 2024; Coppé, 2007; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a; 2021b; Land et Rubin, 2020). Cela nous démontre que d'étudier l'expérience d'apprendre à planifier à partir de traces d'activité réelle des étudiantes et des étudiants se révèle un angle d'étude porteur pour mieux comprendre le processus complexe d'appropriation de cet acte essentiel à la profession enseignante sur l'ensemble de la formation.

Nous remarquons aussi que plusieurs études s'intéressent à la manière dont les personnes étudiantes apprennent à planifier l'enseignement au secondaire (Capel et al, 2019; Coppé, 2007; Courtney *et al.*, 2015; Emre-Akdogan et Yazgan-Sagaz, 2018; Krepf et König, 2023; Land et Rubin, 2020; Mutton *et al.*, 2011; Parker *et al.*, 2017; Santoyo et Zhang, 2016; Strangis *et al.*, 2006; Wanlin, 2016). Moins d'études portent sur celles qui apprennent à planifier l'enseignement au primaire (Beckmann et Emhre, 2023; Chizhik et Chizhik, 2018; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a; 2021b; Ko, 2012; Sahin-Taskin, 2017; Sawyer *et al.*, 2020; Wilson et McChesney, 2018) particulièrement au Québec. Pourtant, le contexte d'enseignement au primaire au Québec s'avère particulier et fort complexe à cause du curriculum d'études qui prescrit l'articulation de l'enseignement de plusieurs disciplines variées (français, mathématiques, sciences et technologiques, univers social, culture et citoyenneté québécoise, arts, etc.) et qui demande aux professionnels de l'enseignement de planifier l'ensemble d'une journée scolaire. Cela contraste, par exemple, avec le contexte d'enseignement au secondaire où une discipline domine et où la personne enseignante peut rencontrer plusieurs groupes d'élèves au cours d'une même journée. Qui plus est, au Québec, dans un contexte social où la rétention du personnel enseignant se révèle problématique, la formation initiale offerte se doit d'être efficace pour préparer à une insertion professionnelle rapide et ainsi limiter l'abandon de la profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2023; Dupriez *et al.*, 2023). Il importe alors de mieux comprendre comment les étudiantes et les étudiants font l'expérience d'apprendre à planifier dans la formation initiale. Plus précisément, il s'avère nécessaire de comprendre comment les environnements d'apprentissage dans ce dispositif (cours et stages) génèrent des perturbations transformatrices dans l'activité planificatrice des futures personnes enseignantes, notamment pour comprendre ce qui est signifiant (ou non) pour se préparer à anticiper toutes les composantes de la classe. En ce sens, des études doivent se pencher sur la manière dont les dispositifs de formation y contribuent ou non. Considérant qu'il est attendu que la compétence à planifier soit largement maîtrisée à l'issue de la formation, il importe que de telles études s'appuient sur des cadres théoriques permettant de documenter la dimension réelle des situations de formation offertes (Chaliès et Lussi Borer, 2021). Ces études seront porteuses pour mieux comprendre d'où émerge le développement de la compétence, puisque l'apprentissage provient rarement de là où les formatrices et formateurs l'espéreraient (Desimone, 2009) ou de ce qui a été conçu pour soutenir les apprentissages des étudiantes et des étudiants (Zeitler *et al.*, 2017). Une compréhension plus fine de l'expérience d'apprendre à planifier permettrait d'éclairer les effets du dispositif de

formation initiale, ouvrant la voie à la création d'espaces d'action soutenant le développement de cette compétence.

RÉFÉRENCES

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16(1), 0-44. <https://doi.org/10.4000/activites.3941>
- Beckmann, T., et Ehmke, T. (2023). Informal and formal lesson planning in school internships: Practices among pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104249>
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant-e-s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3). <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Boutin, P.-A., Hamel, C., et Viau-Guay, A. (2024). Le stage, espace d'appropriation de gestes, d'outils et de savoirs de la profession enseignante : Analyse de l'activité d'étudiantes québécoises. *TransFormations – Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 27(2), 123-145.
- Calderhead, J. (1996). Teachers : Beliefs and knowledge. Dans D. C. Berliner et R. Calfee (Éds.), *Handbook of Educational Psychology*. Prentice Hall International.
- Capel, S., Bassett, S., Lawrence, J., Newton, A., et Zwozdiak-Myers, P. (2019). How trainee physical education teachers in England write, use and evaluate lesson plans. *European Physical Education Review*, 25(4), 964-982. <https://doi.org/10.1177/1356336X18785053>
- Chaliès, S., et Lussi Borer, V. (2021). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octares.
- Chizhik, E. W., et Chizhik, A. W. (2018). Using Activity Theory to Examine How Teachers' Lesson Plans Meet Students' Learning Needs. *The Teacher Educator*, 53(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296913>
- Clark, C., et Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. Dans Wittrock, M.C., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3e Édition, Macmillan, New York, 255-296.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre le recherche et la pratique en éducation : Une clé pour la réussite*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0182-RF-dialogue-recherche-pratique-REBE-04-05.pdf>
- Conseil Supérieur en Éducation. (2014). *Le développement un enrichissement pour toute la profession enseignante de l'éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Coppé, S. (2007). La préparation des séances de classe par les stagiaires en fin de formation : Un exemple de résistances et changements dans les pratiques. Dans *La statistique dans l'enseignement PLC2 et Les résistances et les changements dans les pratiques d'enseignement en formation initiale : actes du 14e colloque de la CORFEM*, Versailles, France (p. 165-181). http://www.univirem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_11.pdf

- Courtney, S. A., Eliustaoglu, E., et Crawford, A. (2015). *Examining the role lesson plans play in mathematics education*. Communication présentée à *The Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, East Lansing, MI, United States, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED584318.pdf>
- Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213. <http://journals.openedition.org/rfp/11064>
- Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.3266>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., et Boies, I. (2019). Regard d'enseignants sur la formation initiale. La préparation à l'insertion dans la profession : Regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Education & Formation*, 315, 29-45.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant? Perspectives de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 27, 293-310.
- Emre-Akdogan, E., & Yazgan-Sag, S. (2018). An Investigation on How Prospective Mathematics Teachers Design a Lesson Plan. *OMU Journal of Education Faculty*, 37(1), 81-96.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles—Profession enseignante*. MEQ.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Les revues narratives : Fondements scientifiques pour soutenir l'établissement de repères institutionnels*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2780_revues_narratives_fondements_scientifiques_0.pdf
- Gouvernement du Québec. (2025). *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) transitoire*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministeres-organismes/education/coordonnees-structure/organismes-lies/programme-formation-enseignement>
- Greenhalgh, T., Thorne, S., et Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e12931. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Großmann, L., Koberstein-Schwarz, M., Scholl, D., Krüger, D., et Meisert, A. (2025). Establishing common ground in empirical research on science teachers' lesson planning competence: A scoping review. *Studies in Science Education*, 61 (2), 329-379. <https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2415246>
- Hall, T. J., et Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>

- Horsley, T. (2019). Tips for Improving the Writing and Reporting Quality of Systematic, Scoping, and Narrative Reviews. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 39(1), 54-57. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000241>
- 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>
- Ko, E. K. (2012). What is your Objective?: Preservice Teachers' Views and Practice of Instructional Planning. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 18(7), 89-100. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i07/47677>
- Krepf, M., et König, J. (2023). Structuring the lesson : An empirical investigation of pre-service teacher decision-making during the planning of a demonstration lesson. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 911-926. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151877>
- Lammert, C., et Godfrey, V. C. (2025). How are elementary teachers prepared for lesson planning? A critical scoping review. *Cogent Education*, 12(1), 2498867. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2498867>
- Land, C. L., et Rubin, J. C. (2020). Part of the assignment : Student–teachers' planning instruction within/across activity systems. *Teaching Education*, 31(3), 279-297. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1546689>
- Males, L., et Setniker, A. (2019). Planning with curriculum materials : Interactions between prospective secondary mathematics teachers' attention, interpretations and responses. *International Journal of Educational Research*, 93, 153-167. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.016>
- Miville, A. M., Viau-Guay, A., et Hamel, C. (2022). Planning at the elementary level : Analysis of teachers' life course. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2023082>
- Mukamurera, J., Lakhali, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activites*, 16(1), 0-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn : The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Norman, P. (2011). Planning for What Kind of Teaching ? Supporting Mentors as Teachers of Planning. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 49-68.
- Parker, E. C., Bond, V. L., et Powell, S. R. (2017). A Grounded Theory of Preservice Music Educators' Lesson Planning Processes Within Field Experience Methods Courses. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 287-308. <https://doi.org/10.1177/0022429417730035>
- Perrin, N. et Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation)? *L'Éducateur*, 38-40.
- Rhoades, E. A. (2011). Literature Reviews. *Volta Review*, 111(3), 353-368.
- Riff, J., et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring Pre-service Teachers' Perceptions of Lesson Planning in Primary Education. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 57-63.

- Santoyo, C., et Zhang, S. (2016). Secondary Teacher Candidates' Lesson Planning Learning. *Teacher Education Quarterly*, 43(2), 3-27.
- Sarraci, C., Mahamat, M. et Jacquérior, F. (2019). Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature? *Revue Médicale Suisse*, 15.
- Sawyer, A. G., Dredger, K., Myers, J., Barnes, S., Wilson, R., Sullivan, J., et Sawyer, D. (2020). Developing Teachers as Critical Curators: Investigating Elementary Preservice Teachers' Inspirations for Lesson Planning. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 518-536. <https://doi.org/10.1177/0022487119879894>
- Strangis, D. E., Pringle, R. M., et Knopf, H. T. (2006). Road Map or Roadblock? Science Lesson Planning and Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, 28(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/01626620.2006.10463568>
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octares.
- Tochon, F. V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86(1), 23-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1425>
- Tochon, F. V. (1993). Le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant(e) de langue expert(e). *Journal des sciences de l'éducation*, XIX, 437-462.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. Dans *Revue française de pédagogie* (Numéro 166). <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P. (2016). La planification de leçons : Cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Swiss Journal of Educational Research*, 38(2), 341-366. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.2.4983>
- Wanlin, P., et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. Dans *La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone* (Vol. 6, Numéro 1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Warren, L. L. (2000). Teacher Planning: A literature review. *Educational Research Quarterly*, 24(2), 37-37.
- Wilson, S., et McChesney, J. (2018). From course work to practicum: Learning to plan for teaching mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 20(2), 96-113.
- Yinger, R. (1980). A study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80 (3), 107-127.
- Zeitler, A., Guérin, J., Benghanem, S., et Jacquet, E. (2017). Analyser l'apprentissage comme un travail. *Éducation Permanente*, 210, 145-156. <https://doi.org/10.4000/dse.1485>