



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

FORCES ET DIFFICULTÉS DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE PENDANT LA PLANIFICATION : UNE ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION**

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

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

ARWA EL HAJJ SLEIMAN, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

RÉSUMÉ

La planification de l'enseignement au secondaire est essentielle pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et stimuler leur motivation. Considérant qu'elle consiste en un processus dynamique qui s'apprend en contexte authentique, une formation initiale adéquate à cet égard s'avère donc nécessaire. Notre recherche-développement se concentre sur l'accompagnement des futurs enseignantes et enseignants² du secondaire dans leur maîtrise³ de la planification pendant les stages. Cet article présente les résultats de l'analyse des besoins préalable à la phase de développement. Les forces et les difficultés des stagiaires en matière de planification, révélées lors d'entretiens de groupe avec des superviseurs, des enseignants associés et des stagiaires, seront exposées. Ces forces et difficultés mettent en évidence les pratiques planificatrices à travailler avec les stagiaires en vue de développer une formation sur l'accompagnement du processus de planification.

Mots-clés : planification de l'enseignement, stagiaires, enseignement secondaire, recherche-développement, analyse des besoins, formation initiale à l'enseignement.

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

****Pour citer cet article :**

Messier, G., Haïat, S. et El Hajj Sleiman, A. (2025). Forces et difficultés des stagiaires en enseignement au secondaire pendant la planification : une analyse des besoins de formation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(1), 52-64.

² Ce texte adopte l'écriture inclusive.

³ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

1. INTRODUCTION

La planification de l'enseignement est sans conteste une compétence professionnelle incontournable en raison de l'impact qu'elle peut avoir sur la qualité de l'enseignement, donc sur l'apprentissage des élèves (Kang, 2017 ; Yurtseven, 2021). Pourtant, en formation initiale à l'enseignement, elle est plus souvent perçue comme un travail universitaire obligatoire (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021) qu'un processus dynamique de résolution de problème (Bergeron, 2016) pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et susciter leur motivation à apprendre, des enjeux importants au secondaire (ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2023 ; Gurtner *et al.*, 2006). Un accompagnement soutenant cette conception dynamique de la planification s'avèrerait donc pertinent afin de préparer les futures et futurs enseignants à maîtriser cette compétence. Les stages vécus dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement offrent une expérience signifiante et authentique pour assurer cet accompagnement, ce qui demande aux formatrices et formateurs intervenant dans les stages d'être outillés pour accompagner les stagiaires en ce sens. La recherche-développement que nous conduisons se concentre spécifiquement sur l'accompagnement des futures et futurs enseignants du secondaire dans le cadre de leur formation pratique. Plus spécifiquement, cet article a pour objectif de présenter une partie des résultats d'une analyse des besoins préalable au développement d'une formation sur l'accompagnement de stagiaires en enseignement au secondaire au regard du processus de planification de l'enseignement. Au cours de cette phase, nous avons mené des entretiens de groupe avec des superviseuses et superviseurs universitaires, des enseignantes et enseignants associés⁴ et des stagiaires⁵ eux-mêmes afin d'identifier les forces et les difficultés qu'elles et ils rencontrent en matière de planification. Nos résultats mettent en lumière les pratiques planificatrices à renforcer chez les stagiaires et suggèrent des pistes de formation pour les accompagner dans ce processus. Avant de présenter ces résultats et pistes, nous situons d'abord la problématique de notre recherche, suivi de l'explication du cycle de planification d'Akyuz *et al.* (2013) retenu dans le cadre de notre recherche qui modélise la planification de l'enseignement comme un processus et de la méthodologie employée pour réaliser la phase de précision.

2. PROBLÉMATIQUE

Concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage (désormais SEA), ou planifier comme le disent communément les enseignantes et enseignants quand ils en parlent, est considérée comme une compétence professionnelle essentielle pour soutenir un enseignement efficace (Akyuz *et al.*, 2013). Cette compétence les aide à mieux faire face aux imprévus qui peuvent survenir à tout moment pendant l'enseignement (Yurtseven, 2021) et à accroître leur confiance pendant l'enseignement (Akyuz *et al.*, 2013). Elle leur permet également de répondre aux besoins de plus en plus diversifiés des élèves (Bergeron, 2016 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2011). Or les enseignantes et enseignants en début de carrière peuvent éprouver des difficultés quand ils planifient (Akyuz *et al.*, 2013 ; Mutton *et al.*, 2011), affectant ainsi leur enseignement et l'apprentissage de leurs élèves (Yurtseven, 2021).

Si l'on s'intéresse spécifiquement aux enseignantes et enseignants du secondaire, planifier nécessite de prendre en compte des contraintes liées à cet ordre d'enseignement. Cela inclut la responsabilité de préparer les élèves à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Van Reusen *et al.*, 2001), l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2023) ou encore la baisse significative de motivation chez les élèves (Gurtner *et al.*, 2006). Considérant cela, il semble important que l'appropriation de cette compétence doive commencer dès

⁴ Il est important de préciser qu'en formation initiale au Québec, les superviseuses et superviseurs universitaires sont désignés par l'université alors que les enseignantes et enseignants associés sont généralement des personnes enseignantes en exercice désignées par leur direction d'établissement pour assurer l'accompagnement de stagiaires. Pour alléger le texte avec l'utilisation de doublets complets, nous parlerons désormais de personnes superviseuses et de personnes enseignantes associées.

⁵ Nous parlerons désormais de stagiaires plutôt que de futures et futurs enseignants comme le présent article s'intéresse à la formation pratique de ces derniers.

l'entrée en formation initiale (John, 2006 ; Mukamurera et Desbiens, 2017 ; Yurtseven, 2021).

Dans notre contexte de formation initiale à l'enseignement au Québec, où la planification fait partie des compétences professionnelles à développer (ministère de l'Éducation [MÉQ], 2020), ce qui est aussi le cas en Belgique, en France, et dans certains cantons en Suisse, celle-ci est souvent réduite comme un *produit*, donc à un plan écrit qui expose le déroulement des activités prévues (Bergeron, 2016). Elle s'avère en réalité beaucoup plus complexe, s'apparentant davantage à un *processus* dynamique de résolution de problème (Akyuz *et al.*, 2013 ; Bergeron, 2016 ; John, 2006 ; Mutton *et al.*, 2011). Conçue ainsi, elle exige une réflexion approfondie qui conduira les enseignantes et enseignants en formation notamment à anticiper ce qu'elles et ils comptent faire en classe (Bergeron, 2016 ; Gülten, 2013 ; Mutton *et al.*, 2011) en fonction de l'intention d'apprentissage poursuivie, à évaluer les besoins de leurs élèves, à préparer le matériel et les tâches à faire (Akyuk *et al.*, 2013), alors qu'elles et ils possèdent peu ou pas de connaissances pratiques de leur future profession (Gülten, 2013 ; Mutton *et al.*, 2011).

Des chercheurs et chercheuses proposent donc comme solution pour soutenir l'appropriation de ce processus complexe qui s'apprend en enseignant (Mutton *et al.*, 2011) un accompagnement (John, 2006 ; Mutton *et al.*, 2011) en contexte authentique (Bergeron, 2016 ; Mutton *et al.*, 2011 ; Tracey et Boling, 2014). En formation initiale à l'enseignement, au Québec ou ailleurs, ce sont les stages qui offrent généralement une expérience de formation en contexte authentique. Les personnes superviseuses et enseignantes associées, responsables d'accompagner les stagiaires⁶ pendant ces activités de formation, deviennent alors des actrices privilégiées pour assurer l'accompagnement des stagiaires dans le développement de la compétence à planifier. Partant de ce constat, la question à l'origine de la présente recherche est la suivante : comment les personnes superviseuses et enseignantes associées peuvent-elles accompagner les stagiaires inscrites et inscrits dans un programme en enseignement au secondaire dans leur appropriation du processus de planification de l'enseignement en contexte de stage ? À l'instar de Mutton *et al.* (2011), nous considérons qu'une formation pour ces personnes formatrices impliquées dans les stages s'avère une avenue prometteuse. L'objectif général de notre recherche est donc de développer une formation destinée aux personnes superviseuses et enseignantes associées pour qu'elles assurent un accompagnement de leurs stagiaires en enseignement au secondaire au regard du processus de planification de l'enseignement.

3. CADRE CONCEPTUEL

Concevoir la planification de l'enseignement en tant que processus et non seulement en tant que produit apporte une conception différente de cette compétence professionnelle. Dans cette section, nous clarifions ce qu'est la planification entendue comme un processus, puis nous présentons le cycle de planification modélisé par Akyuz *et al.* (2013), lequel illustre les pratiques d'une personne enseignante du secondaire experte lorsqu'elle planifie.

3.1 Planification de l'enseignement : un processus plus qu'un produit

Il n'est pas rare d'entendre des personnes enseignantes dire qu'elles planifient peu ou pas, ou qu'elles ne planifient plus comme elles le faisaient en formation initiale. Cette conception de la planification fait référence au plan écrit souvent statique (Bergeron, 2016) qui témoigne globalement de ce qu'elles comptent faire en classe avec leurs élèves et qu'elles ont généralement eu à produire en formation pour témoigner de ce qu'elles voulaient faire en classe avec leurs élèves (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). Or la planification s'avère aussi un processus où l'enseignante ou l'enseignant est appelé à réfléchir et à prendre des décisions avant, pendant ou après l'action en classe, et ce, dans le but de trouver des solutions qui feront en sorte qu'il y ait apprentissage (Bergeron, 2016 ;

⁶ Nous parlerons désormais de stagiaires plutôt que de futurs enseignants comme le présent article s'intéresse à la formation pratique de ces derniers.

Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). Comme le souligne Bergeron (2016), ce processus s'apparente à une résolution de problèmes dont le point de départ peut être la détermination de la ou des intentions d'apprentissage poursuivies. Selon Wanlin (2026), ce point de départ peut être aussi l'analyse des contenus d'enseignement ou le choix des tâches que les élèves réaliseront. Ce processus doit amener une compréhension de cette compétence qui soit plus dynamique, dans le sens où la planification de l'enseignement se doit d'être flexible (Bergeron, 2016) pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, aux multiples contraintes avec lesquelles les personnes enseignantes composent au quotidien, mais surtout au caractère imprévisible de l'acte d'enseigner en lui-même. Des conduites discursives telles que le questionnement et la justification sont au cœur de la planification conçue comme un processus (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021).

3.2 Vers une modélisation du processus de planification chez la personne enseignante du secondaire

À partir d'une étude de cas dont l'objectif était d'obtenir une compréhension fine des pratiques planificatrices authentiques d'une enseignante du secondaire experte, Akiuz et ses collègues (2013) proposent un cycle de planification. Ce cycle (figure 1) est composé de cinq pratiques fondamentales qu'une enseignante du secondaire peut réaliser lorsqu'elle planifie son enseignement : la préparation, la réflexion, l'anticipation, l'évaluation et la révision.

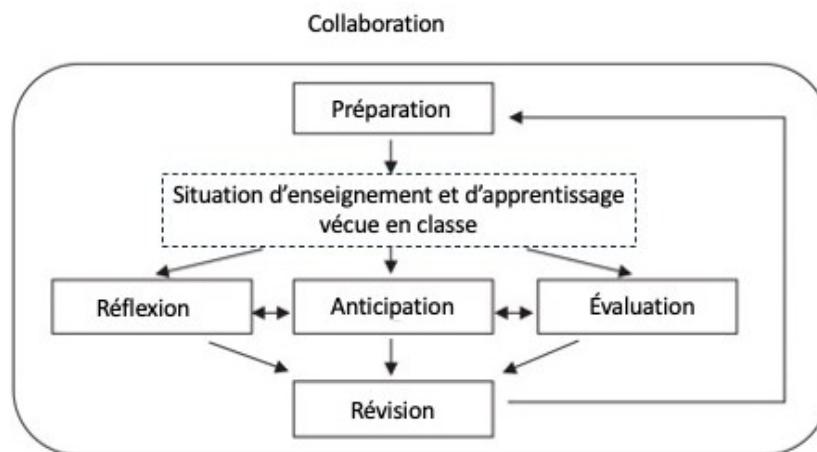


Figure 1. Cycle de planification d'après Akiuz *et al.* (2013)

Comme le soulignent les chercheuses à l'origine de ce cycle, ces pratiques sont interdépendantes les unes des autres, comme les flèches de la figure en témoignent. La collaboration illustre dans cette figure l'apport potentiel d'échanger avec d'autres collègues pour penser de manière plus efficiente la planification de l'enseignement.

La préparation est une pratique réalisée par l'enseignante ou l'enseignant avant qu'elle se retrouve en classe avec ses élèves. Elle comprend diverses actions, comme l'exploration des écrits pertinents pour élaborer la planification (par ex. sur l'objet d'enseignement), la création d'une trajectoire d'apprentissage potentielle précisant les cibles d'apprentissage poursuivies et les ressources nécessaires pour y arriver (par ex. le matériel didactique), la conception d'une démarche pédagogique explicitant les étapes de la situation d'enseignement et d'apprentissage projetée, puis l'analyse des grandes idées qui doivent guider la planification.

La réflexion consiste quant à elle à poser un regard sur la situation d'enseignement et d'apprentissage vécue (ce qu'elles nomment *Classroom Interaction*) pour comparer si ce qui a été préparé se déroule comme prévu. Cette réflexion peut porter sur les conceptions des élèves au regard de l'objet d'enseignement ou sur les besoins de ces derniers qui ont émergé dans l'action. Elle offre ainsi l'occasion à la personne enseignante d'ajuster sa planification en cours ou celle à venir.

L'anticipation pour sa part consiste en une pratique où l'enseignante ou l'enseignant imagine les actions potentielles qui pourraient se produire dans une situation projetée en fonction de l'expérience qu'elle possède. Cette anticipation nécessite que la personne enseignante se mette à la place de ses élèves pour imaginer les obstacles possibles qu'ils pourraient vivre ou les stratégies qu'ils pourraient mobiliser.

L'évaluation est aussi une pratique que réalise l'enseignante ou l'enseignant dans sa planification, laquelle consiste à concevoir et à utiliser des tâches d'évaluation lui permettant à la fois de poser un jugement sur les cibles d'apprentissage poursuivies en cours d'apprentissage et lorsque la situation d'enseignement et d'apprentissage est terminée.

Enfin, la révision consiste en une amélioration de la situation d'enseignement et d'apprentissage planifiée à partir des constats qui émergent lors de la réflexion, de l'anticipation et de l'évaluation. Cette amélioration pourrait entraîner une modification de la démarche pédagogique conçue initialement lors de la préparation.

Ce cycle de planification propose une représentation féconde pouvant servir de point de départ pour réfléchir à la planification de l'enseignement dans une conception dynamique. Elle permettra donc de poser un regard critique sur des pratiques planificatrices des stagiaires identifiées lors de l'analyse des besoins, première phase de cette recherche-développement.

4. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous décrivons sommairement l'approche de recherche retenue pour l'étude que nous conduisons, la recherche-développement, ainsi que les caractéristiques des participantes et participants ayant contribué à l'analyse des besoins. Une explication des démarches de collecte de données par entretien de groupe et d'analyse thématique des données est ensuite présentée.

4.1 Approche de recherche : recherche-développement et phase de précision

Le choix de la recherche-développement s'avérait le plus cohérent avec le besoin de formation sur l'accompagnement de stagiaires en enseignement au secondaire au regard du processus de planification de l'enseignement. Nous avons choisi d'élaborer le devis de notre recherche à partir de la démarche proposée par Bergeron *et al.* (2021)⁷, composée de cinq phases itératives allant de la précision de l'idée de développement à la diffusion du produit, résultante de la démarche de développement, et des connaissances produites pendant le développement de ce dernier. C'est la phase de précision qui est au cœur de cette contribution, laquelle consiste en une analyse des besoins et une exploration des solutions potentielles en partant des perceptions des utilisateurs cibles du produit à développer.

4.2 PARTICIPANTS

Comme la phase de précision a pour but de mettre au jour les pratiques de formation actuelles et les besoins des différents acteurs concernés par le produit en développement, nous avons ciblé les acteurs clés concernés par la planification de l'enseignement dans le cadre des stages en enseignement : les personnes superviseuses (SUP), les personnes enseignantes associées (EA) et les stagiaires (STA) en enseignement au secondaire. Nous avons prévu initialement de recruter des personnes superviseuses et des stagiaires dans notre institution d'appartenance (Université du Québec à Montréal) et des personnes enseignantes associées d'un centre de services scolaires avec lequel nous collaborions (Centre de services scolaires des Chênes). Cependant, comme la collecte était prévue au

⁷ Le choix de la démarche de Bergeron *et al.* (2021) repose sur le fait qu'elle s'appuie sur une métasynthèse qui propose une nouvelle compréhension de cette approche de recherche, et ce, à partir d'écrits portant sur celle-ci, mais aussi sur des recherches l'ayant privilégiée.

printemps 2020, la pandémie de COVID-19 a eu un impact sur le recrutement. D'autres institutions ont donc été approchées (Université du Québec à Trois-Rivières et Centre de services scolaires de Montréal).

Nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel en sollicitant par courriel les trois populations cibles. Nous avons privilégié des personnes superviseuses et enseignantes associées avec une certaine expérience en accompagnement de stagiaires (trois ans d'expérience minimum pour les premières et deux expériences d'accompagnement minimum pour les secondes), afin qu'elles soient en mesure d'identifier les besoins prégnants en ce qui a trait à la planification et de nous partager leurs pratiques d'accompagnement. Le choix de stagiaires en 3^e année de formation⁸ se justifie par le fait qu'ils sont en cours de développement de cette compétence, mais qu'ils possèdent aussi une certaine expérience en contexte scolaire puisqu'ils ont réalisé deux stages qui incluaient des prises en charge d'enseignement. Au total, nous avons eu 9 personnes enseignantes associées, 10 personnes superviseuses et 8 stagiaires qui ont participé à nos entretiens.

4.3 Instrumentation

Nous avons privilégié l'entretien de groupe comme méthode de collecte de données afin que la dynamique de groupe puisse faciliter l'émergence de pratiques et de besoins communs (Fortin et Gagnon, 2022). Bien que nous visions entre 7 et 10 participants par groupe pour assurer des interactions significatives, il a été difficile de constituer des groupes réunissant le nombre de participants minimum ciblés pour deux des populations cibles, attribuables notamment aux conséquences de la pandémie de COVID-19 sur la charge de travail des personnes superviseuses et enseignantes associées. Nous avons donc tenu deux entretiens de groupe pour les personnes superviseuses, trois pour les personnes enseignantes associées et un pour les stagiaires pour arriver au nombre de participants voulus.

Dans l'ensemble des entretiens réalisés à distance via Zoom, conduits par la chercheuse principale et un auxiliaire de recherche, quatre thèmes ont été abordés : 1) la conception de ce qu'est la planification de l'enseignement pour les stagiaires, du point de vue des stagiaires eux-mêmes ou selon le point de vue de leurs formatrices ou formateurs, 2) les stratégies mises en place par les stagiaires lorsqu'ils planifient, 3) les stratégies d'accompagnement mises en place pour soutenir le développement de la compétence en planification et 4) les stratégies d'accompagnement novatrices à explorer en lien avec cette compétence. C'est le deuxième thème de ces entretiens de groupe qui fait l'objet de cette publication, plus particulièrement les réponses aux questions où nous demandions aux personnes participantes d'identifier les forces et les difficultés des stagiaires quand elles planifient leur enseignement. Les personnes participantes étaient d'abord invitées à répondre à un sondage en ligne où elles avaient à se positionner sur des forces et des difficultés potentielles des stagiaires au regard des pratiques planificatrices susceptibles d'être mobilisées par une personne enseignante du secondaire (Akiuz *et al.*, 2013). Une fois les sondages remplis, les résultats étaient affichés, ce qui permettait une entrée en matière pour demander quels aspects de la planification, selon elles, constituaient une force ou une difficulté chez les stagiaires en enseignement au secondaire.

4.4 Méthode d'analyse des données

Nous avons procédé à une analyse thématique des données (Paillé et Mucchielli, 2021) afin de faire émerger les thèmes communs et spécifiques aux trois populations quand il est question du développement de la compétence à planifier et de son accompagnement. Une lecture des verbatims a d'abord été effectuée afin de repérer des unités de sens en lien avec les forces et les difficultés des stagiaires dans l'ensemble des entretiens. Une deuxième lecture des unités de sens identifiées lors de la première lecture a été faite afin de dégager si celles-ci évoquaient certaines des pratiques planificatrices présentes dans le cycle de planification de Akiuz *et al.* (2013) ou d'autres pratiques

⁸ Le programme concerné dans cette étude est un baccalauréat de 4 ans et les personnes étudiantes qui le suivent ont un stage par année de formation.

planificatrices. Une fois cette deuxième classification faite, nous avons dégagé les thèmes présents dans les unités de sens (« de quoi est-il question au juste dans l'extrait analysé ? » [Paillé et Mucchielli, 2021, p. 281]). Pour faciliter la mise en évidence des récurrences, des convergences, des divergences ou des complémentarités des thèmes, nous avons produit un relevé de thèmes ventilé par colonnes avec des extraits de verbatims (Paillé et Mucchielli, 2021). La section suivante en présente les faits saillants.

5. RÉSULTATS

Dans cette section, nous présentons les forces et les difficultés déclarées des stagiaires au regard de la planification de l'enseignement, lesquelles permettront subséquemment d'identifier les besoins de formation de ces derniers.

5.1 Forces des stagiaires au regard de la planification de l'enseignement

Plusieurs forces des stagiaires ont été relevées par nos participantes et participants lors des entretiens. Nous avons choisi de les présenter par ordre décroissant de fréquence, de celle ayant le plus d'occurrences codées à celle en ayant le moins. Parmi celles-ci, nous retrouvons la préparation du matériel didactique (12), la capacité d'analyse réflexive (7), le soutien à la motivation des élèves (4), l'arrimage de la planification au curriculum en vigueur (4), ainsi que la capacité à anticiper la démarche pédagogique à mettre en œuvre (2).

La préparation du matériel didactique est la force qui ressort le plus des entretiens avec les trois populations concernées. En effet, cette force se manifeste dans la création de matériel didactique en lien avec sa planification (« des feuilles de révision, des examens, des activités d'apprentissage, des PowerPoint » [STA6]), ce qui serait attribuable à la formation en didactique disciplinaire reçue. Du côté des personnes enseignantes associées et superviseuses, la créativité des stagiaires est mise de l'avant. L'une des personnes enseignantes associées qualifie cette créativité de « remarquable » et fait mention de la liberté qu'elle semble leur procurer :

Souvent, la majorité des stagiaires, surtout en stage III ou IV, ne veulent [sic : veut] pas prendre le matériel de l'enseignant associé. Ils aiment beaucoup la notion de créer. Ils se sentent libres dans la création. Je trouve que c'est une grosse force de leur part. Quand tu crées, surtout au stage IV, deux matières différentes, c'est beaucoup de courage. Ils relèvent tout de même le défi. Je leur propose toujours mon matériel si jamais ils en ont besoin. C'est une force remarquable que j'observe de la part des stagiaires. C'est un gros défi, surtout avec le peu de temps de préparation qu'ils ont. Je suis certain qu'ils travaillent les fins de semaine et les soirs pour relever ce défi. (EA6)

L'aisance des stagiaires avec le numérique pour préparer du matériel didactique est aussi rapportée, comme facilitant la recherche de matériel didactique ou d'idées pour en créer. Elles soulignent également la force qu'ont les stagiaires d'intégrer le numérique dans leur situation d'enseignement et d'apprentissage. L'une des personnes superviseuses relève leur aptitude à préparer des diaporamas numériques, qu'elle désigne de « véhicule », mais se questionne sur leur difficulté à faire vivre les contenus d'enseignement qui doivent être enseignés. Enfin, la facilité que les stagiaires ont à faire appel à différentes sources pour soutenir leur enseignement (« du matériel vidéo, du matériel photo » [EA2]) est mentionnée.

La capacité d'analyse réflexive des stagiaires est une autre force qui ressort des entretiens. L'une des personnes superviseuses illustre cette force en faisant référence à une réflexion se produisant dans l'action et qui lui permet de prendre conscience que certains aspects planifiés avant l'enseignement ne fonctionneront pas. Elle témoigne que ses stagiaires font de bonnes analyses réflexives, notamment à la suite d'une prestation d'enseignement. Du côté des personnes enseignantes associées, on souligne que cette capacité s'accroît plus le stage avance et qu'elle demande de la part de la personne stagiaire une ouverture d'esprit.

Certaines personnes stagiaires et superviseuses sont d'avis que le soutien à la motivation est l'une des forces en planification. Elles relèvent notamment pour l'illustrer les amorces des SEA, ou « débuts accrocheurs » (STA4),

planifiées pour susciter l'intérêt des élèves, tout comme le fait de planifier des tâches variées et contextualisées. L'une des personnes superviseuses est du même avis qu'elles en ce qui a trait aux amorces :

Ils sont forts au niveau des amorces. D'aller lancer soit une activité ou soit de présenter telle ou telle chose qui va allumer les élèves. Je trouve qu'ils sont bons là-dedans. Dès qu'ils pensent à planifier un cours sur tel sujet, le premier réflexe va être d'aller chercher quelque chose qui va venir susciter l'intérêt auprès des élèves. Ils vont penser à les accrocher avec ça. (SUP5)

Une autre nomme qu'une des forces des stagiaires est leur désir de créer des tâches qui vont intéresser les élèves, ce qui fait écho à la créativité dont il a été question précédemment.

À propos de l'arrimage de la planification au curriculum, cette force a été relevée par quelques personnes superviseuses et enseignantes associées. Pour l'une des personnes superviseuses, elle réside dans la maîtrise des contenus d'enseignement prescrits par le curriculum, alors que, pour l'autre, elle se manifeste par les liens présents dans les planifications entre les savoirs à enseigner et la culture des élèves. Pour ce qui est des personnes enseignantes associées, l'une indique que les stagiaires ont une bonne compréhension de la *Progression des apprentissages*⁹ et l'autre qu'ils respectent bien les orientations du curriculum.

Des personnes superviseuses nomment que l'une des forces des stagiaires concerne leur capacité à anticiper la démarche pédagogique, soit le fait d'imaginer le déroulement de la situation d'enseignement et d'apprentissage (ce que fera l'enseignant et ce que feront les élèves). L'une d'entre elles dit d'ailleurs que les stagiaires ont tendance à accorder davantage une attention à comment ils vont faire plus qu'à ce qu'ils vont enseigner : « Qu'est-ce qu'on peut faire pour intéresser les élèves ? » [Ils] sont déjà dans le « comment je vais faire » sans savoir quoi ils vont transmettre à travers leur création d'activité » (SUP8).

5.2 Difficultés des stagiaires au regard de la planification de l'enseignement

À propos des difficultés des stagiaires, les participantes et participants ont été plus loquaces que pour les forces (81 unités de sens contre 29 unités de sens). Comme pour les forces, elles sont exposées par ordre décroissant de fréquence. Parmi elles, nous retrouvons l'identification des besoins spécifiques des élèves (16) et la prise en compte de la motivation des élèves (16), la difficulté à anticiper la démarche pédagogique (12), à formuler une intention d'apprentissage (10) et de concevoir des tâches d'évaluation (10).

En ce qui concerne l'identification des besoins spécifiques des élèves, les stagiaires rencontrés font part des difficultés de les considérer dans la planification de leur enseignement. Certains soulignent que, bien qu'ils aient reçu une formation théorique à propos de la différenciation pédagogique¹⁰ — qui, le précisent-ils, n'était pas pensée pour tenir compte de la discipline scolaire qu'ils vont enseigner, ils avaient de la difficulté à l'opérationnaliser concrètement. L'un évoque explicitement le difficile arrimage entre différenciation pédagogique et planification :

C'est juste une réflexion. J'ai de la difficulté à arrimer différenciation pédagogique et planif. [J] ai l'impression que la planification c'est une structure, on se donne une structure pour aller vers quelque chose de précis et la différenciation pédagogique c'est qu'on doit sortir de la structure pour s'adapter. Donc c'est comme contre... c'est comme marcher contre le vent, là. (STA8)

L'un souligne candidement qu'il ne tient pas compte des besoins spécifiques des élèves lorsqu'il planifie, faute d'informations à leur propos. Pour leur part, les personnes superviseuses relèvent que les stagiaires ont parfois de la difficulté à se mettre dans la peau des élèves qui ont des problèmes d'apprentissage, comme ils étaient fort probablement de bons élèves dans la discipline d'enseignement qu'ils ont choisi d'enseigner. Une personne

⁹ La *Progression des apprentissages* réfère à des documents ministériels au Québec qui échelonnent les contenus disciplinaires présents dans les curriculums en vigueur en fonction des années de scolarité.

¹⁰ La différenciation pédagogique est « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'homme et Bergeron, 2012, p. 12).

superviseure considère que les stagiaires ont une conception restreinte de la différenciation pédagogique, qui ne concernerait que les élèves en difficulté, alors qu'une « flexibilité » (STA8) est nécessaire pour l'ensemble des élèves. Alors qu'un manque de connaissances des besoins des adolescents est constaté par les personnes superviseures, les personnes enseignantes associées relèvent plutôt un manque de connaissances des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Certains d'entre eux avancent même que certaines planifications de leurs stagiaires conviendraient davantage à des élèves du collégial ou d'établissement privé, donc choisis pour leurs bons résultats, qu'aux élèves de leurs groupes. Enfin, des personnes enseignantes associées mettent aussi en évidence le fait que la démarche pédagogique est réfléchie à partir de leurs propres besoins plutôt que ceux de leurs élèves, besoins qu'ils pourraient identifier avec un portrait de classe¹¹ comme l'indique l'une d'entre elles (EA10).

Même si les stagiaires planifient des amorces aux SEA pour motiver leurs élèves, la prise en compte de la motivation dans la planification est aussi considérée comme l'une des difficultés les plus fréquemment mentionnées, et ce, chez les trois populations cibles rencontrées en entretien de groupe. Les stagiaires soulignent que, lorsqu'elles et ils planifient, elles et ils s'attardent davantage aux contenus à enseigner qu'au soutien à la motivation. Elles et ils sont quelques-uns à mettre de l'avant le fait que leur formation universitaire ne les outille pas suffisamment sur les moyens à mettre en place pour soutenir la motivation des élèves, comme l'illustre bien ce stagiaire :

[...] je ne sais pas trop comment intégrer la motivation comme STA1 l'a dit, on ne l'apprend pas vraiment à l'université. [...] Je sais que les élèves m'ont trouvé peut-être motivante, mais c'est plutôt rattaché à ma personnalité, à comment j'interagissais avec eux que par rapport à la matière et à comment je la présentais donc le soutien à la motivation des élèves... je me sens un petit peu au dépourvu, là. J'ai l'impression que « comment je peux les motiver ? Soutenir cette motivation ? » [...] je n'ai pas d'outils à intégrer en ce qui concerne la planification. (STA6)

Les personnes superviseures et enseignantes associées interrogées relèvent également le manque de moyens pour soutenir la motivation des élèves qu'ils peuvent intégrer à leur planification. Une personne enseignante associée évoque pour illustrer ses propos l'absence dans les planifications d'informations pour l'accueil des élèves : « C'est [sic] des détails, mais c'est ça qui doit être dans la planification. Par exemple, on peut écrire 3 minutes pour l'accueil. C'est quoi ça l'accueil ? Ça fait une grosse différence. La motivation est là » (EA2). Malgré cela, une personne superviseure (SUP6) salue la « sensibilité » qu'ont les stagiaires de vouloir en tenir compte dans leur planification. L'une des personnes superviseures (SUP3) souligne que les stagiaires ont tendance à planifier leur enseignement à partir de l'expérience qu'ils ont vécue quand ils étaient élèves « en pensant que ça va être motivant », sans penser à comment impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Certaines personnes superviseures mettent de l'avant une incompréhension que manifestent les stagiaires à propos de la motivation, la confondant avec l'amusement, comme en témoigne cette personne superviseure :

[On] voit qu'ils ont beaucoup de créativité et un grand souci que les élèves aiment ce qu'ils leur proposent pour pouvoir capter les élèves, les avoir avec eux. Mais c'est souvent une lame à double tranchant, ça, de vouloir amuser les élèves plutôt que de rendre les apprentissages signifiants. Pour moi, c'est vraiment deux choses différentes. [...] [Je] mets beaucoup en garde les étudiants quand je peux le faire, de dire : « attention là ! oui, ton activité est peut-être bien le fun, mais il ne faut pas que ce soit juste un feu d'artifice. Le feu d'artifice, une fois qu'il a terminé de péter, c'est fini, il ne reste rien. » Il faut qu'il reste quelque chose après, il faut que ça percole chez les élèves. (SUP9)

Quelques personnes enseignantes associées soulignent qu'au-delà des moyens pour soutenir la motivation, les stagiaires doivent comprendre que le seul fait de planifier a une incidence sur la motivation des élèves. L'une d'entre elles indique même qu'il faut que les stagiaires se préparent pour pouvoir rivaliser avec la télévision :

Ce que je raconte-moi souvent aux stagiaires que lorsque tu donnes un bon show, tu es en compétition avec la télévision. Prépare-toi, monte ton émission de télévision, quand tu la passes, tu vas savoir que tu

¹¹ Un portrait de classe est un outil qui permet aux enseignantes et enseignants de recueillir et d'analyser des informations détaillées sur les caractéristiques, les besoins et les compétences de leurs élèves afin de personnaliser leur planification et leur enseignement.

donnes un bon cours si les élèves ne changent pas de poste lorsque tu parles. Tu donnes un excellent cours lorsque les élèves ne changent pas de poste pendant tes annonces, qui sont les consignes ou les activités. (EA7)

Seules les personnes superviseuses et enseignantes associées ont fait part dans les entretiens de la difficulté des stagiaires à anticiper la démarche pédagogique à mettre en œuvre. En effet, l'anticipation de l'action reste une difficulté selon certains, même si elle a été soulevée comme une force par d'autres (cf. section 5.1). L'incompréhension des trois phases d'une démarche pédagogique (phases de préparation, de réalisation et d'intégration) est considérée par une des personnes superviseuses comme « un cheval de bataille incroyable » (SUP8), ce qu'une autre approuve. Des personnes enseignantes associées vont dans le même sens que les personnes superviseuses.

En lien avec cette difficulté, les personnes superviseuses et enseignantes associées évoquent des difficultés au regard de l'intention d'apprentissage. Le manque de cohésion entre ce qui est à apprendre et les actions anticipées pour y arriver est relevé par quelques-uns. Les propos d'une des personnes enseignantes associées sont éclairants à cet égard et souligne l'importance du lien qui doit apparaître entre l'intention d'apprentissage et les actions pour atteindre cette cible :

J'ai eu des stagiaires qui donnaient des planifications que je qualifie blanc froid, par rapport à la chaleur humaine. Ça ne coule pas. Ce n'est pas divisé par étapes. Il n'y a pas de lien entre les choses à faire dans le cours, mais aussi avec les autres cours. [...] L'intention d'apprentissage n'est pas une force. (EA2)

L'une d'entre elles indique qu'il appartient à l'université d'aborder ce en quoi consiste une intention d'apprentissage, savoir qui pourrait alors être réinvestis pendant les stages.

À propos de la conception des tâches d'évaluation en lien avec l'intention d'apprentissage poursuivie, un des stagiaires rapporte la difficulté qu'il a eue à en planifier une et de sa prise de conscience que « c'est un art » qu'il devra éventuellement maîtriser (STA1), ce qui est relevé aussi par une personne superviseuse. D'autres ont parlé plutôt des grilles d'évaluation qu'ils ont créées, indiquant ne pas savoir ce qu'elles devaient contenir. Les personnes superviseuses évoquent le fait qu'ils ont rarement l'occasion d'en voir. L'une souligne que les stagiaires planifient peu d'évaluation par les pairs ou de l'autoévaluation pour leurs élèves. Une personne superviseuse relève que la présence de lien entre les tâches d'évaluation planifiées et l'intention d'apprentissage n'est pas toujours évidente. Enfin, les personnes enseignantes associées soulèvent que les stagiaires n'anticipent pas la correction qui découle des tâches d'évaluation planifiées.

6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus lors des entretiens de groupe nous ont permis de préciser les besoins des stagiaires en enseignement au secondaire lorsqu'ils planifient leur enseignement dans le cadre de leur formation pratique à partir des forces et des difficultés des stagiaires rapportées par eux-mêmes et par les personnes superviseuses et enseignantes associées. De ces forces et difficultés se dégagent certains constats au regard des pratiques planificatrices des stagiaires en enseignement au secondaire, desquelles se dégagent des pistes pour le développement d'une formation destinée aux personnes superviseuses et enseignantes associées afin qu'ils assurent un accompagnement de leurs stagiaires en enseignement au secondaire au regard du processus de planification de l'enseignement.

À partir du cycle de planification d'Akiuz *et al.* (2013), il ressort que des forces et des difficultés qui se dégagent des résultats, le développement de la compétence à planifier conçue comme un processus reste en début d'appropriation. En effet, on voit que l'anticipation, plus particulièrement la capacité des stagiaires de se mettre à la place de leurs élèves pour identifier ce qui les motiverait ou de partir de leurs besoins, et l'évaluation, surtout la conception de tâches d'évaluation cohérentes avec l'intention d'apprentissage poursuivie, présentent des défis pour les stagiaires. Ces pratiques pourraient faire l'objet d'un accompagnement plus soutenu lors des stages. Les personnes superviseuses et enseignantes associées gagneraient donc à recevoir une formation les outillant à accompagner leurs stagiaires lorsqu'ils planifient leur enseignement afin qu'ils puissent tenir compte de la

diversité des besoins de leurs élèves et penser à des stratégies favorisant la motivation, ou qu'ils conçoivent des tâches d'évaluation.

Il ressort aussi que des pratiques planificatrices comme la réflexion ou la révision (Akiuz *et al.*, 2013) apparaissent peu ou pas parmi les forces et les difficultés mentionnées par nos participants. Pourtant, elles s'inscrivent dans une conception dynamique de la planification où elles sont partie prenante du processus de planification (Bergeron, 2019). Des pratiques d'accompagnement où les personnes superviseuses et enseignantes associées, en collaboration avec leurs stagiaires, travailleraient de concert pour qu'ils puissent réfléchir et réviser pourraient être présentées dans le cadre d'une formation telle que celle qui sera développée dans le cadre de cette étude.

Enfin, lorsque l'on observe plus attentivement certaines difficultés des stagiaires relevées par les personnes superviseuses et enseignantes associées, la préparation reste une pratique planificatrice qui est en cours de développement, notamment pour qu'une cohérence entre l'intention d'apprentissage poursuivie et la démarche pédagogique soit assurée, ce que Biggs (1996) désigne comme de l'alignement pédagogique. Ces aspects de la planification, plus près des planifications écrites exigées des stagiaires pour témoigner du fruit du processus de planification vécu, restent pertinents à travailler dans le cadre des stages. Il serait d'ailleurs intéressant d'accompagner les stagiaires pour qu'ils prennent conscience de la flexibilité que requiert la planification quand elle est comprise comme un processus de résolution de problème, sortant de cette vision statique de la planification qui ne peut pas être modifiée une fois écrite (Bergeron, 2016).

Bien que ces résultats aient une pertinence certaine pour élaborer le cahier de charges de la formation à développer, nous sommes conscientes de certaines limites qu'ils présentent. En effet, l'échantillon non probabiliste constitué ne peut pas être considéré comme représentatif des populations cibles concernées, donc il se pourrait que d'autres forces ou difficultés auraient pu être mises au jour avec d'autres participants ayant une expérience ou une formation différente. Aussi, le format de la question sur les forces et les difficultés des stagiaires, posée dans l'entretien de groupe (sondage suivi d'une question ouverte) a pu orienter les échanges seulement autour des aspects présents dans le sondage.

7. CONCLUSION

En conclusion, l'analyse des besoins effectuée met en évidence plusieurs aspects essentiels à considérer afin de développer une formation sur l'accompagnement de stagiaires en enseignement au secondaire au regard du processus de planification de l'enseignement. Les entretiens de groupe menés avec divers actrices et acteurs impliqués dans la formation pratique ont permis de mettre en lumière à la fois les forces et les difficultés rencontrées par les stagiaires en matière de planification de l'enseignement.

Il apparaît désormais clair que des efforts supplémentaires doivent être déployés pour renforcer les pratiques planificatrices des stagiaires par un accompagnement visant l'appropriation de la planification conçue comme un processus. Les résultats de cette analyse nous fournissent une base solide pour orienter le développement de la formation en considérant les besoins spécifiques des stagiaires en matière de planification, notamment au regard de la prise en compte de la diversité des besoins des élèves et du soutien à la motivation.

8. RÉFÉRENCES

- Akyuz, D., Dixon, J. K. et Stephan, M. (2013). Improving the quality of mathematics teaching with effective planning practices. *Teacher Development*, 17(1), 92-106. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753939>
- 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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9339/>

- 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), 97–123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (pp. 25–44). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.9>
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 213. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Gülten, A. Z. (2013). Am I Planning well? Teacher Trainees' Voices on Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1409–1413. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.053>
- Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155. <http://rfp.revues.org/73>
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483–498.
- Kang, H. (2017). Preservice Teachers' Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55-68.
- Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023, 5 avril). Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à la formation générale des jeunes selon le code EHDAA et l'ordre d'enseignement pour les réseaux public et privé et pour les années scolaires 2002-2003 à 2022-2023. Obtenu par le biais d'une demande d'accès à l'information auprès de la Direction de l'accès à l'information et des plaintes (Dossier 16310/22-541).
- Morzadec, C. et Reynaud, L. (2025, 13 février). Enseignement explicite : un autre regard. *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/enseignement-explicite-un-autre-regard>
- 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>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Armand Colin.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.

- Schmidt, M. (2005). Preservice String Teachers' Lesson-Planning Processes. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 6–25.
- Theoharis, G. et Causton-Theoharis, J. (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: Revising lesson-planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 743–761.
- Tracey, M. W. et Boling, E. (2014). Preparing Instructional Designers: Traditional and Emerging Perspectives. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 735-745). Springer.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20
- Wanlin, P. (2016). La planification de leçons : cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2). <http://doi.org/10.25656/01:14792>
- Yurtseven, N. (2021). On the Path to Becoming a Teacher : Student Teachers' Competency in Instructional Planning. *The Teacher Educator*, 56(3), 270-286. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1876195>