



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

DÉVELOPPEMENT D'UN OUTIL D'AIDE À LA PLANIFICATION AU PRIMAIRE ET SON POTENTIEL POUR DES ENSEIGNANTES EN FIN DE FORMATION INITIALE**

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA¹
JANIQUE LACERTE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

RÉSUMÉ

Cet article présente certains résultats d'une recherche-développement menée au primaire et visant à comprendre ce qui peut soutenir la prise de décisions planificatrices en fonction des élèves. Le codéveloppement du prototype de l'outil d'aide a impliqué six enseignantes. L'analyse qualitative des propos échangés lors des rencontres permet d'identifier au moins trois grands aspects de la dynamique réflexive et qui méritent d'être accompagnés. Puis, une phase de mise à l'essai fonctionnelle auprès de deux enseignantes en fin de formation initiale permet d'aborder dans quelle mesure et de quelle manière, selon elles, cet outil pourrait faciliter cette réflexion.

Mots-clés : Planification des apprentissages; enseignement ; outil d'aide ; recherche-développement ; personnel enseignant

¹ Adresse de contact : Lena.Bergeron@uqtr.ca

****Pour citer cet article :**

Bergeron, L. et Lacerte, L. (2025). Développement d'un outil d'aide à la planification au primaire et son potentiel pour des enseignantes en fin de formation initiale. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 97-115.

1. INTRODUCTION

Planifier est complexe. La compétence à planifier les apprentissages et l'enseignement est au cœur du quotidien des enseignants et elle s'avère déterminante pour l'une de leurs premières fonctions : faire apprendre. Comme c'est le cas de plusieurs compétences attendues dans la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020), il n'y a pas de techniques à appliquer, de tactiques ou d'opérations simples pour y arriver. Planifier constitue un acte de création qui relève davantage de la résolution de problèmes, similaire au travail de l'architecte, du designer ou du médecin (Jalongo *et al.*, 2007 ; Perrenoud, 2010 ; Tochon, 2000 ; Viau, 1993 ; Wanlin, 2009). La planification suppose de prendre des décisions dans un contexte incertain et changeant, alors qu'aucune solution exacte n'est possible. Ce processus se déroule en continu et les frontières entre la réflexion préactive et celles dans l'action sont nébuleuses. De plus, planifier suppose de prendre des décisions en fonction de contraintes programmatiques, didactiques et temporelles (Dufays *et al.*, 2013 ; Hong et Choi, 2011 ; Philippe, 2010 ; Wanlin, 2010). Si ces constats s'appliquent à la population du corps enseignant de manière élargie, nous supposons que la complexité est accentuée chez celle en fin de formation initiale et en début d'insertion professionnelle. Planifier les modalités d'enseignement serait associé à des connaissances et compétences dites « de survie », pour reprendre l'expression de Childre (2014), au même titre que la gestion de classe. Ce serait également le cas chez les personnes enseignantes non légalement qualifiées, qui présenteraient davantage de besoins sur ces plans (Antera, 2023).

Malgré cela, la planification demeure peu étudiée et peu développée explicitement, tant dans la formation à l'enseignement que sur le plan théorique (Dufays *et al.*, 2013 ; Großmann *et al.* 2024 ; Lenoir *et al.*, 2011 ; Maulini et Vellas, 2003). D'ailleurs, actuellement, les recherches permettent encore difficilement de cerner ce qui aide réellement les enseignants à planifier ni à considérer leurs élèves dans ce processus. L'un des défis avec la planification est qu'une grande part de cette réflexion, surtout lorsqu'elle n'est pas écrite, demeure implicite et n'est pas consciente. Et comme les décisions planificatrices se prennent à tout moment, il n'est pas toujours aisé de retracer le fil conducteur de ses idées ou de verbaliser son raisonnement (Bergeron, 2016). Nous savons que les personnes enseignantes ont recours à des routines sans nécessairement s'en rendre compte (Bressoux *et al.*, 2002 ; Wanlin, 2009). À ce sujet, Perrenoud (2010) rappelle qu'il demeure un inconscient pratique chez les enseignants, qui les amène à « faire », sans savoir nécessairement comment ils le font.

Comme il est difficile d'avoir accès aux pensées planificatrices et de savoir exactement ce qui se déroule dans « la boîte noire », les personnes formatrices peinent à rendre intelligible cette réflexion et à développer des outils signifiants qui soutiennent ce processus décisionnel. Généralement, elles suggèrent l'utilisation de gabarits ou de démarches uniformes, principalement centrés sur la leçon (période de cours ou séance). Le risque est de techniciser un processus intellectuel autrement plus complexe, et qui se déroule sur une unité temporelle beaucoup moins tranchée. Dans une approche professionnalisante, les personnes enseignantes doivent avoir l'occasion d'apprendre à déployer des « capacités de raisonnement, de jugement et de réflexion en fonction du contexte précis d'intervention et des intentions d'apprentissage poursuivies » (MEQ, 2020, p. 28).

Nous croyons, à l'instar d'Agostinelli (2009), qu'il est possible de soutenir ce raisonnement contextualisé en ayant recours à un outil. Selon lui, les outils peuvent jouer un rôle de médiation éducative. Il les envisage comme un système qui met en relation un utilisateur, un outil, une connaissance, une situation et un contexte (Agostinelli, 2009). Il rappelle que, dans une perspective vygotkienne, les outils ne sont pas de simples accessoires à l'activité humaine. Ils la transforment, l'amplifient et contribuent à son développement. Les outils sont également les déclencheurs d'une activité intellectuelle (Agostinelli, 2009). Ils remplissent trois fonctions : d'abord organisante, ensuite informationnelle, puis régulatrice par rapport aux deux premières (Agostinelli, 2009).

Partant de l'idée qu'un outil d'aide à la planification en fonction des élèves pourrait jouer un rôle de médiation entre les acteurs et les décisions planificatrices qui sont à prendre, qu'avons-nous besoin de savoir ?

Dans cet article, nous précisons des angles réflexifs qui peuvent soutenir la prise de décisions planificatrices en fonction des élèves, puis dans quelle mesure et de quelles manières un outil pourrait faciliter cette réflexion chez des enseignants en fin de formation initiale. La section suivante situera les ancrages théoriques responsables d'une certaine perspective par rapport à la planification. Puis, nous détaillerons le volet de la démarche méthodologique mobilisée qui fait l'objet de cet article. Les résultats suivront, puis ils seront discutés.

2. ANCRAGES THÉORIQUES

Situons que dans ce projet, nous considérons que planifier, c'est prendre des décisions au sujet de ce qui se vivra en classe pour faire progresser les élèves en fonction des buts que nous aurions fixés, tout en considérant que la seule certitude est que nous devons nous ajuster en cours de route en fonction d'eux (Bergeron, 2016). Tout un courant de recherche aborde la planification de l'enseignement dans une approche plus phénoménologique et centrée sur la cognition et les pensées des personnes enseignantes (*design thinking, design cognition, design reasoning, teacher thinking*). En éducation, des modèles « décisionnels et de résolution de problèmes » ont été élaborés pour décrire les processus mentaux et affectifs mis en œuvre en cours de planification (Altet, 2009 ; Tochon, 2000 ; Wanlin, 2009). La planification est alors envisagée comme un processus réflexif, dans la foulée des travaux de Schön et de Dewey (Jalongo *et al.*, 2007 ; Tracey *et al.*, 2014). Plutôt que de suivre passivement un modèle ou des étapes de planification, la professionnelle ou le professionnel est considéré comme un agent de changement dynamique, qui utilise sa pensée créatrice (Tracey *et al.*, 2014). Cette approche théorique de la planification de l'enseignement suppose d'aider les personnes enseignantes à façonner leurs propres démarches et procédés décisionnels plutôt que de les former à des manières de faire (Dessus, 2000). Il convient de chercher comment soutenir les systèmes de prise de décisions (Lenoir et Vanhulle, 2006) et aider les personnes enseignantes à « [utiliser] les circonstances pour effectuer une action intelligente » (Bru, 2004, p. 72). Ce projet s'inscrit également dans une perspective plus interactionniste où l'on considère que les besoins que les élèves éprouvent pour apprendre ne sont pas indépendants de la situation d'apprentissage (Bergeron *et al.*, 2024). Au contraire, ils sont en partie occasionnés par le contexte et ses exigences. Cette perspective suppose d'interroger les paramètres didactiques et situationnels afin d'optimiser l'apprentissage et donc de planifier à priori en fonction des élèves, et non pas pour l'élève moyen.

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons mené un processus de recherche-développement. Nous la concevons comme une méthodologie de recherche appliquée dans laquelle nous :

[...] cherchons des solutions pour une action améliorée, dans une logique de régulation. Les chercheurs s'efforcent de rendre disponibles ces solutions à travers les produits qu'ils développent. [...] C'est en étudiant cette expérience de développement que de nouvelles connaissances scientifiques seront produites (Bergeron et Rousseau, 2021, p. XXV).

Ce projet a débuté à l'automne 2021. Les activités s'inscrivent dans trois grandes phases, celle d'analyse des besoins, celle de codéveloppement du prototype et de mise à l'essai fonctionnelle auprès des codéveloppeurs, puis celle de la mise à l'essai fonctionnelle avec des enseignantes finissantes. Le tableau 1 présente le devis méthodologique. Les méthodes de collecte et d'analyse des données marquées d'un astérisque sont celles au cœur de cet article, bien que les méthodes les ayant précédées ont certainement alimenté les échanges et discussions.

Tableau 1 : Phases du devis méthodologique

	Méthode de collecte et d'analyse des données	But	Personnes participantes
Phase 1 Analyse des besoins	Recherche documentaire ciblée et analyse qualitative	Examen des connaissances issues de la recherche	-
	Consultation d'outils disponibles	Étude des fonctionnalités des outils existants	-
	Analyse des vidéos commentées de l'appréciation des outils prisés par les personnes participantes	Exploration de la perception d'utilisateur·trice·s cibles	3 ens. + 2 CP
	Questionnaire, analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes		
	*Enregistrements audios de deux discussions de groupe, transcription et analyse qualitative		
*Enregistrements audios de deux discussions de groupe, transcription et analyse qualitative			
Phase 2 Codéveloppement, mise à l'essai fonctionnelle et amélioration	*Enregistrements audios de deux discussions de groupe, transcription et analyse qualitative		
Phase 3 Mise à l'essai fonctionnelle et amélioration	*Entretien semi-dirigé de groupe Enregistrements audios, transcription et analyse qualitative		2 ens. finissant·e·s
Phase 4 Mise à l'essai empirique et amélioration	À venir		À venir

3.1 Codéveloppement d'un prototype de l'outil d'aide

Pour développer le prototype, nous avons besoin de personnes participantes détenant une certaine expérience en planification. Nous avons recruté cinq participantes volontaires (échantillon de convenance) dans le cadre d'une entente université-milieu désignant un milieu scolaire à titre d'« école universitaire ». Se sont montrées intéressées : une enseignante de classe ordinaire, deux enseignantes d'adaptation scolaire, et deux conseillères pédagogiques, dont l'une est actuellement orthopédagogue. Œuvrant toutes au sein du même centre de services scolaire, elles arrivaient d'horizons différents, permettant ainsi une diversité de points de vue, comme le montre le tableau 2. Un minimum de quatre participantes était présent à chacune des rencontres.

Tableau 2 : Description des participantes au codéveloppement du prototype

	Formation		Expérience	
	Formation initiale	Autres formations	Nombre d'années	Postes occupés Champs et niveaux scolaire
P1	BEASS ² (UQAM)	30 crédits de changement de champ Maîtrise avec essai	24 ans	Préscolaire 2 ^e cycle du primaire Secondaire Direction adjointe par intérim (2 semaines)
P2	BEASS (UQAM)	Mineure en mathématique	18 ans	2 ^e cycle auprès d'élèves ayant un trouble du comportement 2 ^e cycle auprès d'élèves ayant un trouble du langage Orthopédagogie Direction adjointe par intérim (2 semaines)
P3	BES ² en français (UdeM)	Certificat en psychologie Propédeutique en littérature Séminaires de maîtrise en littérature	14 ans	2 ^e cycle du secondaire en français 1 ^{er} cycle auprès d'élèves ayant un trouble du langage ou un trouble du spectre de l'autisme DAP (difficultés d'apprentissage) FMS (formation en milieu semi-spécialisé avec des stages)
P4	BÉPEP ³ (UQTR)		22 ans	2 ^e et 3 ^e cycle du primaire Conseillance pédagogique en mathématique au primaire
P5	BEASS (UQAM)	Psychoéducation (UQO)	30 ans	Préscolaire 1 ^{er} et 2 ^e cycle du primaire auprès d'élèves ayant une surdité avec comorbidités 1 ^{er} cycle du secondaire auprès d'élèves ayant une déficience motrice Enseignement-ressource Conseillance pédagogique en adaptation scolaire (trouble du langage)

Les quatre rencontres de coconstruction ont eu lieu entre novembre 2021 et mai 2023. Elles étaient prévues pour que s'imbriquent la réflexion, les discussions et la création. Elles avaient une durée approximative de trois heures et étaient animées par la chercheuse. Son rôle était de questionner et d'animer les échanges.

² Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

³ Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Tableau 3 : Description des rencontres de coconstructions

	Nature des activités et exemples de questions de discussion	Grande question du canevas investigatif	Données et traitement
Rencontre 1	<p><i>Présentation de constats sur la planification et discussion</i></p> <p><i>Qu'en pensez-vous? Dans quelle mesure cela reflète vos conceptions et votre expérience?</i></p> <p><i>Discussion autour du fonctionnement actuel et des besoins</i></p> <p><i>Que vivez-vous d'insatisfaisant par rapport à la planification? De quoi aurions-nous besoin pour que ce soit plus satisfaisant?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui fonctionne bien dans vos façons de faire actuelles?</i></p> <p><i>Quels types d'outils pourraient (ou non) nous aider? En existe-t-il?</i></p>		Enregistrement audio des rencontres
Rencontre 2	<p><i>Discussion autour des balises développées à partir de la rencontre 1, d'un questionnaire et de la recherche documentaire</i></p> <p><i>Dans quelle mesure cet aspect vous semble prioritaire ou pourrait faire l'objet d'un compromis, par rapport aux autres aspects? Comment, concrètement, cela pourrait prendre forme?</i></p> <p><i>Discussion autour des outils existants</i></p> <p><i>Quelles sont les forces et imperfections de ces ressources que vous nous présentez?</i></p>	Qu'est-ce que ces propos expriment sur ce qui soutient/soutiendrait des personnes enseignantes à planifier en fonction des élèves?	Transcription sous forme de verbatims Analyse par questionnaire analytique
Rencontre	<p><i>Discussions autour d'un premier prototype, développé à partir des balises</i></p> <p><i>Comment les sections du prototype pourraient davantage respecter nos balises? Est-ce que les décisions prises sont adéquates?</i></p>		Réalisée en continu
Rencontre 4	<p><i>Manipulation et discussions autour du deuxième prototype, amélioré à partir des suggestions de la rencontre 3</i></p> <p><i>Comment les sections du prototype pourraient davantage respecter nos balises? Est-ce que les décisions prises sont adéquates?</i></p>		

Les données ont été analysées en continu par un processus d'analyse par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2021). À chacune des rencontres, l'interprétation des données était soumise aux participantes afin de s'assurer que la vision de l'équipe de recherche était en adéquation avec la réalité qu'elles avaient voulu partager (Bergeron *et al.*, 2021 ; Savoie-Zajc, 2011).

3.2 Boucle de mise à l'essai auprès de personnes enseignantes en fin de formation initiale

Parmi les activités de mise à l'essai, le prototype a été soumis à deux enseignantes en train de terminer leur formation initiale et ayant à leur actif quelques contrats d'enseignement de courte durée, pour une boucle de mise à l'essai fonctionnelle (Harvey et Loïselle, 2009).

Tableau 4 : Description des participantes étudiantes en fin de formation initiale

	Formation		Expérience
	Formation initiale et année prévue d'obtention du diplôme	Autres formations	Suppléance et contrats
F1	BEPEP ⁴ (UQTR) 2024	Attestation d'éducation à l'enfance (20 ans d'expérience) Certificat en soutien pédagogique en services de garde (3 mois)	Environ 100 jours de suppléance Contrat de 6 mois en 3 ^e , 5 ^e et 6 ^e année
F2	BEPEP (UQTR) 2023	Gestion du tourisme (DEC-BAC)	Environ 40 jours de suppléance Stage internat en situation d'emploi : 3 mois en 5 ^e et 6 ^e année Contrat de 6 semaines au répit Contrat de 2 semaines en 4 ^e et 5 ^e année; Contrat de 7 semaines en 6 ^e année Contrat de 12 semaines en 2 ^e année

Cette discussion d'une heure en petit groupe a eu lieu à distance et le soir afin de faciliter la conciliation avec leur emploi, comme elles enseignent à temps plein. La rencontre a été enregistrée puis transcrite sous forme de verbatim. Les données ont été analysées par le même processus d'analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2021), à partir d'une adaptation de la question générale : « Qu'est-ce que ces propos expriment sur ce qui soutient/soutiendrait les personnes enseignantes en fin de formation initiale à planifier en fonction des élèves et des besoins ? ».

4. RÉSULTATS

Juste avant de présenter une maquette de la structure du planificateur, il sera question de trois grands aspects de la dynamique réflexive et qui méritent d'être accompagnés selon les participantes d'expérience. Puis, nous aborderons dans quelle mesure et de quelle manière un outil pourrait faciliter cette réflexion selon des enseignantes en fin de formation initiale.

4.1 Aspects de la dynamique réflexive qui méritent d'être accompagnés

Les propos échangés ont mis en lumière des composantes de la dynamique réflexive pouvant soutenir les personnes enseignantes dans la planification des apprentissages et de l'enseignement. Dans le cadre de cet article, nous aborderons les constats qui touchent à la façon dont la réflexion pourrait s'opérer par rapport 1) aux buts poursuivis, 2) aux occasions d'apprentissage pertinentes à offrir et 3) au cheminement des élèves vers l'atteinte de ces buts. D'autres constats relèvent de ce qui peut être anticipé pour que les occasions d'apprentissage prennent en compte les élèves de la classe, mais ils ne sont pas traités dans le cadre de cet article.

⁴ Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

4.1.1 *Se projeter dans les différents buts poursuivis*

Selon les échanges, la réflexion proposée dans un outil devrait soutenir les personnes enseignantes dans la clarification des divers buts qu'elles poursuivent. Le terme « but » est utilisé dans son sens large, comme une fin que l'on souhaite atteindre. Nous constatons que cette réflexion se fait à différents niveaux. Un premier niveau de projection concerne *un traitement des contenus (connaissances et compétences) sous forme d'attentes*. Il est possible de comparer ce processus à un débroussaillage. Cette réflexion enracinée dans le programme de formation permet de distinguer 1) les compétences et les connaissances qui sont au service de ces compétences, 2) les contenus que l'on juge essentiels et prioritaires (caractère durable, préalable et transférable), 3) les attentes réelles à entretenir selon notre niveau d'enseignement, 4) les regroupements et combinaisons logiques permettant de travailler plusieurs contenus à la fois. L'extrait suivant montre le sens premier de cette projection, à l'image d'une cartographie des priorités disciplinaires : « *C'est vraiment une réflexion matière [...] Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu laisses tomber ?* » (P1-Renc2).

Toujours dans ce premier niveau d'anticipation plus global, un outil devrait soutenir *la distribution de ces contenus (et des attentes à l'égard de ces contenus) sur un horizon temporel* plus ou moins long (annuel-mensuel ou annuel-étapes). Dans le fonctionnement des enseignantes, cette vue d'ensemble devient un grand repère, à l'exemple de la boussole : « *c'est ça mon année, je garde ma vision d'ensemble, je garde mon fil [conducteur]* » (P5-Renc2). Une participante précise toutefois que, même si cela « *sécurise* » d'avoir une idée de ce qu'elle enseignera à quel moment, cela ne l'empêche pas de déroger du plan en fonction de l'évolution des élèves : « *je ne vais pas nécessairement m'encarcaner* » (P1-Renc2). On voit que cette projection demeure hypothétique et qu'elle est prévue pour être mise à l'épreuve du terrain. Sur cet horizon temporel, des personnes enseignantes précisent les contenus qui seront évalués — et comment —, comme le montre l'extrait suivant : « *Chaque mois, je ressors [je surligne] ce que je vais évaluer davantage pour le premier, le deuxième ou le troisième bulletin [...] J'ai tout ce que j'ai touché, mais je ressors ce que je vais aller évaluer* » (P2-Renc3). Puis, pour tenir compte du fait que l'apprentissage est plus récursif que linéaire, les participantes abordent l'importance de placer les notions de manière cyclique pour y revenir régulièrement, comme le montre l'échange suivant :

- *Je peux en toucher un peu en avril, un petit peu en mai... Un peu comme ça tout le temps. [...]*
- *Parce que nous dans le fond, c'est une roue qui tourne.*
- *Oui, on revient souvent.*
- *[...] Nous on n'a jamais de fin. On peut revenir.*
- *On peut se dire précisément quand on va la travailler, dans quelle activité au mois de janvier, mais... [...]* *Ce n'est pas linéaire !* (P1 et P2-Renc3)

Un deuxième niveau de projection dans les buts concerne *la formulation d'intentions d'apprentissage comme des cibles à atteindre* dans le cadre des activités proposées. Ainsi, au-delà du thème ou des notions devant être travaillées, il s'agit de se demander dans quelle intention précise mener cette activité, ou encore quelles activités permettraient d'atteindre cette intention. Dit simplement, « *qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ?* » (P5-Quest). De plus, même s'il peut sembler plus logique de commencer par les intentions, l'ordre semble avoir moins d'importance que la cohérence entre les deux aspects : buts vers activités ou activités vers buts. En complémentarité de cette réflexion sur les intentions d'apprentissage spécifiques aux activités envisagées, les participantes font remarquer que c'est à ce moment qu'il devient pertinent de *réfléchir aux intentions pouvant être différentes pour certains élèves* (p. ex. bénéficiant de modifications au plan d'intervention) ou encore à des aspects plus précis de la progression que l'on voudrait surveiller pour d'autres. L'une des participantes propose un exemple de ces deux cas de figure :

J'ai un élève dyspraxique et qui n'est pas capable de s'organiser, et bien j'aurais une note dans son PI qui est d'organiser son matériel [à sa place] dans la résolution de problème pour ses objets de manipulation, [comparativement à] un élève pour qui mon attente est seulement qu'il [soit en mesure de]

comprendre ou retirer les données importantes, je l'écrirai dans « progression à surveiller », car je veux savoir s'il a réussi à le faire et je veux l'avoir en tête. (P5-Renc3)

Les personnes enseignantes ont en outre mentionné poursuivre d'autres buts plus transversaux qui dépassent les contenus disciplinaires. Ainsi, elles ont *une réflexion sur des visées plus transversales*, qui sont au cœur de leurs actions, et qui concernent plus spécifiquement leurs élèves dans une vision plus globale et holistique : « *ça va toucher à ce que ça prend pour un élève, un humain dans la société* » (P5-Renc3). Il est question d'aspects considérés importants pour elles, comme l'autonomie, les fonctions exécutives, les habiletés sociales, la communication, et qui constituent une trame de fond des activités qu'elles conçoivent et de la façon dont elles choisissent de les mener.

4.1.2 Imaginer de multiples occasions d'apprentissage pertinentes

Selon les échanges, la réflexion proposée dans un outil pour planifier ce qui se vivra en classe devrait permettre d'anticiper, mais tout en conservant un bon niveau d'agilité. D'abord, les participantes mentionnent ne pas nécessairement suivre un ordre lorsqu'elles réfléchissent. Sans procéder selon des étapes définies, elles vont et viennent de manière itérative sur les aspects à considérer : « *On dit que l'intention est en premier, mais l'évaluation est au service de l'apprentissage, alors ça peut bien changer... Mon évaluation peut venir changer mon intention.* » (P5-Renc2) Les idées s'interinfluencent, et un outil d'aide devrait miser sur la cohérence entre les aspects devant être considérés. Puis, les participantes expliquent que *l'idéation est évolutive* : « *Malgré ce que tu as planifié, ça peut changer. On change. On change d'intention parce que ça ne fonctionne pas...* » (P3-Renc2). Cela nécessite d'envisager que les réflexions planificatrices se vivent en continu et se poursuivent pendant et après l'action. À cet effet, nous avons convenu que l'outil devrait faciliter les modifications constantes et accompagner la prise de décisions au fur et à mesure, sans être figée.

De plus, les échanges mettent également en lumière un *fonctionnement sous forme d'options* afin de préserver l'agilité en fonction de ce qui se vit avec les élèves. Une participante mentionne privilégier « *une banque d'activités* » (P4-Quest). Ainsi, un outil devrait aider à présenter une *vue d'ensemble des possibilités qui semblent pertinentes*. La création des expériences d'apprentissage prendrait alors moins la forme d'un procédurier que d'un *plan d'action ou un plan d'enseignement* afin de conduire plus naturellement à envisager de *s'ajuster aux événements tels qu'ils se présenteront* en classe. Le choix des mots a été discuté, et c'est la raison pour laquelle l'expression « séquence d'enseignement » a été rejetée, par exemple. Pour donner le sentiment d'un « *tout* » *uni autour d'une intention*, les termes « bloc », « plan » ou « module » ont été identifiés comme étant plus pertinents. Le point de départ de ces plans d'action varie d'une personne à l'autre, selon les habitudes : « *Je pars souvent d'une thématique [...] Avec comme trame de fond le thème choisi, je sélectionne les albums jeunesse et les éléments [...] que je souhaite enseigner et évaluer* » (P3-Quest). Selon nous, il pourrait aussi s'agir d'un sujet, d'un projet, d'une compétence ou d'une notion en particulier. *C'est autour de ce point commun que gravitent les activités, les tâches et les moments d'enseignement*. Puis, les échanges nous ont permis de constater que les occasions d'apprentissage ne s'inscrivent pas toujours dans un plan d'action (par ex. les ateliers d'écriture). Les participantes prévoient des *activités régulières structurées qui se vivent en classe pour chacune des matières*, en parallèle des plans d'action et pour lesquelles elles arrivent parfois à faire des ponts afin que les apprentissages résonnent dans plusieurs contextes.

Enfin, les participantes mentionnent procéder de la même façon en ce qui concerne les ressources matérielles, soit comme des options. Elles *consignent les ressources matérielles disponibles* afin de pouvoir y recourir au besoin et elles répertorient ce qui doit être fabriqué. Elles considèrent qu'une fois les idées déposées, cela « *enlève une charge mentale* » (P5-Renc2). L'une d'elles explique : « *Si je vois les fractions, qu'est-ce que j'ai besoin ? [...] pour manipuler ou quoi que ce soit. Est-ce que je l'ai à l'école ? C'est tout ça à penser* » (P2-Renc2). Nous réalisons également que, sur une échelle de temps à plus court terme, *certaines des activités possibles* du plan

d'action *méritent une réflexion supplémentaire*, comme le montre cet extrait : « *Il faut prendre le temps pour chaque activité. Il faut réfléchir comment on va la faire. Il faut même aller réfléchir à la disposition dans la classe. [...] il y a beaucoup de choses à réfléchir* » (P1-Renc3). L'estimation du temps qui risque d'être nécessaire à ces activités n'échappe pas aux aspects que les participantes mentionnent planifier :

- *Combien de temps je pense que ça va durer ? Une ou deux périodes ? [...]*
- *On ne veut pas que ce soit « canné » dans le temps, il faut que tu aies une réflexion sur le temps que ça peut prendre.* (P1 et P2-Renc2)

4.1.3 Moduler les actions en fonction du cheminement des élèves

Selon les échanges, un outil devrait amener les personnes enseignantes à situer les élèves par rapport aux attentes afin de moduler ce qu'elles leur proposent en classe. Pour y arriver, les participantes mentionnent avoir d'abord besoin de *partir des déjà-là des élèves, et donc de réfléchir* sur ce qui doit être validé au début d'un plan d'action, et comment ce sera fait. Certaines parlent de partir du « *niveau de compréhension* » réel (P4-Quest). Selon les participantes, cela évite de se fier uniquement à ce qui, théoriquement, serait ou non acquis :

On ne réalise pas à quel point on économise du temps quand on voit que les élèves ont déjà ces connaissances-là [...] Puis qu'on fait juste une petite activité et qu'on fait : « Ok, mais les élèves le savent ! » Est-ce que j'ai vraiment besoin de passer une semaine sur cette notion-là ? [...] Donc de vérifier les connaissances antérieures, vérifier les connaissances réelles de nos élèves au lieu de... supposer qu'ils ne le savent pas. (P2-Renc2)

Les échanges montrent également que, pour harmoniser l'enseignement au rythme des élèves, un outil devrait aider à « *prévoir de vérifier régulièrement la compréhension [des] élèves à travers [la] séquence d'activités [et] pas juste lors d'examens !* » (P4-Quest). *Les notes évolutives de la progression prises dans l'action sont donc essentielles*, comme le montre ce passage : « *Dans un monde idéal, tout devrait être "noté"* » (P2-Quest). Ces notes peuvent prendre la forme de « *traces d'observation* » ou de « *traces de conversation* » (P4-Renc2). Selon les échanges, il serait pertinent de mettre en lien les informations nécessaires pour mener tous ces mandats de front en même temps : garder en tête ses cibles d'apprentissage, donner de la rétroaction aux élèves pour les orienter, prendre des notes sur le cheminement observé, et prévoir des sous-groupes composés d'élèves qui bénéficieraient de soutien intensifié.

4.2 Maquette du prototype avant les mises à l'essai empiriques

À cette étape du développement, le cœur du planificateur se divise en quatre grandes sections, chacune ayant son propre onglet. Le prototype a été mis à l'essai en version numérique uniquement : les onglets et les sections sont liés par des liens « cliquables », permettant de se déplacer aisément. Comme il est possible de le voir à la figure 1, la logique expliquée dans l'outil repose sur l'interdépendance entre ces sections. L'idée est de permettre une mise en relation réfléchie : 1) de ce que je connais des élèves de la classe, 2) des attentes que je poursuis au niveau des disciplines et 3) des diverses actions pédagogiques que j'envisage. Puis, une section plus conventionnelle facilite l'emboîtement de ces décisions dans une ligne du temps hebdomadaire, mensuelle et annuelle.

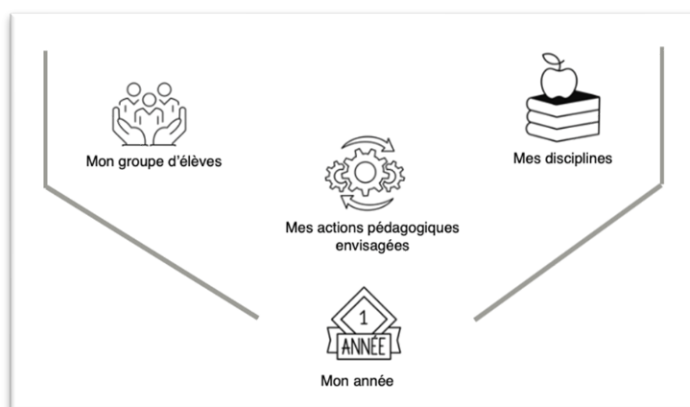


Figure 1 : Extrait de l'explication de la logique du planificateur centré sur les élèves

La section *Mon groupe d'élèves* comprend des pages dans lesquelles les personnes sont invitées à réfléchir aux forces des élèves et du groupe en général, au cheminement des élèves par compétence, aux moyens ciblés aux plans d'intervention, aux apprentissages plus transversaux à faire dans ce groupe particulier, etc. La section *Mes disciplines* inclut des pages qui présentent les grandes visées des disciplines ainsi que des pages servant à définir sa programmation : sa vision des attentes prioritaires et des obstacles disciplinaires fréquents. Puis, la section *Mes actions pédagogiques envisagées* renferme des pages aidant à penser des séquences sous forme de blocs d'apprentissage autour d'un thème, d'un projet ou d'une compétence.

4.3 Potentialités de l'outil en début d'insertion professionnelle

Les propos échangés lors de la rencontre visant à obtenir la perception de personnes enseignantes en fin de formation initiale ont permis de mettre en évidence dans quelle mesure et de quelles manières l'outil d'aide peut les soutenir — ou pourrait éventuellement le faire — , notamment en fonction des défis particuliers qu'elles rencontrent.

4.3.1 S'approprier la culture professionnelle

Les discussions avec les participantes mettent en lumière que le processus d'appropriation de la culture professionnelle en enseignement augmente la complexité d'apprendre à planifier en fonction des élèves. Bien souvent, les participantes accumulent les contrats dans des écoles différentes avec leur propre culture pédagogique, ce qui ajoute à la complexité de trouver sa voie : « comment je fais pour trouver mon espèce de, de liberté, mais tout en répondant aux normes puis aux attentes de la particularité de l'école dans laquelle je me trouve ? » (F2-Renc1). Les participantes mentionnent chercher à survivre à la surcharge cognitive et affective du quotidien. Selon l'une d'elles, l'outil peut donner des repères sur ce qui doit être réfléchi, mais il peut aussi donner le vertige : « Bon c'est sûr que là j'ai fait comme, oh mon dieu, c'est vrai, faut que je fasse ça de même ! » (F2-Renc1). L'outil d'aide à la planification permet de mesurer ce qu'elle voudrait pouvoir faire : « C'est juste que je me rends compte que je ne peux pas être la Porsche que je voudrais être. Là, [je suis] la petite Corolla, là, qui détonne en attendant » (F2— Renc1).

De plus, les participantes remarquent que leurs collègues ne peuvent les aider à développer la compétence à planifier autant qu'elles en auraient besoin : « ils ont leurs défis, leurs élèves puis leur [planification] fait que, tu sais, leur assiette déborde [...] il faut vraiment que t'apprennes à pédaler tout seul [sur] ton petit bicycle » (F2— Renc1). Elles mentionnent que l'outil peut les aider à identifier ce qu'elles pourraient apprendre à anticiper : « Avoir ça, c'est un beau pense-bête. Je pourrais faire ça. Je vais lire là-dessus, ça pourrait être intéressant. » (F2— Renc1) L'une d'elles explique avoir repéré une section qu'elle aimerait éventuelle utiliser : « Moi, ça m'attire !

Je trouve ça plate de ne pas être capable de les utiliser [...], mais ça fait juste me dire : “aide-mémoire” [pour l’avenir] » (F1— Renc1).

4.3.2 Approfondir sa compréhension de ce qui est à enseigner

Les échanges lors de l’entretien avec les deux participantes ont permis de soulever des difficultés à avoir des attentes justes, selon le niveau des élèves auxquels elles enseignent. Elles considèrent devoir déterminer avec plus de précision ce qu’elles peuvent exiger des élèves que ce que les repères des prescriptions ministérielles offrent : « *Jusqu’où je dois aller dans mes explications ou [...] dans les compétences que je veux qu’il manifeste* » (F1— Renc1). La réflexion autour des attentes semble un enjeu de taille comme enseignante débutante : « *On parlait de défi là, mais des nouvelles enseignantes c’est vraiment ça. De se mettre dans la tête de l’élève* » (F1— Renc1). D’ailleurs, l’une d’elles explique qu’elle apprécierait se voir proposer un aide-mémoire des attentes, comme le montre cet extrait : « *en 2^e année ils devraient voir ça [...] comme un petit résumé de [mes prescriptions ministérielles]. [...] Tu sais, c’est à moi de faire ce travail-là. Mais c’est sûr que si je l’avais de pondu dans mon agenda, ça m’aiderait* » (F1-Renc1).

Dans le même ordre d’idées, les participantes ont abordé le défi de prioriser puis de séquencer les contenus dans une année scolaire : « *Comment décortiquer [les prescriptions ministérielles] selon ton niveau, puis tu es où dans l’année, puis la semaine... Ça, je trouve ça un gros, gros défi* » (F2— Renc1). Globalement, les étudiantes aimeraient que l’outil les aide à faire plus facilement la répartition des contenus sur une année, puisque cet aspect constitue une zone d’ombre en formation initiale. À cela s’ajoute le défi d’estimer le temps nécessaire aux activités planifiées : « *Quand t’arrives avec ta classe, exemple de 2^e année, faire une situation d’écriture, ce n’est pas une période, là, c’est deux.* » (F2— Renc1)

De plus, dans un contexte où elles doivent s’appropriier les contenus en même temps qu’elles développent les activités, l’exigence de la planification est manifeste :

J’ai travaillé jusqu’à 10-11h tous les soirs juste pour planifier une semaine [...] ce n’était pas si gros que ça là enseigner la mesure non conventionnelle, mais il a fallu que je me prépare en titi par exemple, pour me l’approprier. (F1— Renc1)

Au fil des échanges, les participantes nous partagent disposer d’un temps de préparation en classe insuffisant et se sentir prises entre les nombreuses réunions : « *J’aurais eu besoin de ces temps-là pour prévoir mes choses, puis m’assurer de bien les placer dans l’agenda* » (F2— Renc1).

4.3.3 Développer des réflexes pour se centrer sur les élèves

L’entretien avec les participantes les amène à aborder la complexité de suivre le cheminement des élèves :

Les journées vont vite. Cela fait que juste d’avoir le topo de ta classe c’est déjà gros, mais là individuellement en plus. Ok, Romy elle a-tu compris ça ? Mais là Rosalie, elle, est rendue où ? Puis là Fany, je l’ai tu vue tantôt ? Il a-tu dormi tantôt ou il écoutait ? Je ne sais pas. (F2-Renc.1)

Il est également question de l’empressement qu’elles ressentent du fait qu’elles ont parfois la responsabilité de contribuer aux bulletins, lors d’une étape aussi charnière que celle de la passation au secondaire. L’une d’entre elles mentionne que l’outil lui « *met des mots dans la bouche* » (F1-Renc1) :

On dirait que quand je regarde ça, ok autonomie, heille ça, ça me fait penser exemple à Léonie, faut qu’on travaille ça. Méthodes de travail, heille ça, je le sais exemple que Jackson il l’a vraiment beaucoup. [...]

puis là on dirait je me dis, heille, si jamais Léonie elle a besoin d'aide, bien la méthode de travail, je le sais que Jackson il l'a. (F1— Renc1)

En aidant à cibler à quoi il est possible d'être attentif chez les élèves, l'outil semble avoir le potentiel de simplifier le processus.

4.3.4 Établir des stratégies de prise de notes

En discutant avec les participantes, nous avons compris que certains défis lors de l'insertion professionnelle relèvent de la prise de notes et des stratégies personnelles qui sont à établir. En effet, les participantes indiquent se perdre dans un grand nombre de feuilles dans un cartable ou encore dans les divers papillons adhésifs amovibles — communément appelé *post-it*. Elles peinent à être efficaces à travers ces stratégies infructueuses. Pour elles, l'outil développé offre la possibilité aux personnes enseignantes de ramener toutes ces informations au même endroit, comme le montre cet extrait : « *c'est comme si tous mes post-it étaient ensemble* » (F1— Renc1). Elles mentionnent aussi que l'outil leur offre une certaine structure pour organiser leurs idées :

Par matière, par étape, il y a annuelle par priorité mensuelle. Ça c'est mon genre totalement de tableau. J'peux pas dire que je suis à l'aise d'aller le remplir parce que je ne maîtrise pas tout, mais ça, ça serait le genre de petit « wow » que moi j'irais me chercher. (F1-Renc1)

Les participantes rencontrées abordent enfin la surcharge qu'elles ressentent quand vient le temps de prendre des notes dans l'action : « *Là, il faut que t'évalues, fait que là quand il parle, il faut que tu prennes des notes. Ouais, mais attends un peu, j'écoute, puis je lis, comment je fais pour prendre des notes en même temps ?* » (F2-Renc1)

5. DISCUSSION

Les résultats appuient l'idée selon laquelle planifier s'inscrit dans la quête des meilleures décisions possibles, considérant les élèves et les savoirs disciplinaires. Par exemple, lorsque les participantes se projettent dans les buts qu'elles doivent poursuivre, cela ne se fait pas sans considérer les élèves de la classe (attentes particulières envers certains élèves, visées particulières pour le groupe, niveau initial et déjà-là, etc.). Cette dynamique de planification, pour certains, s'apparente davantage à de l'ingénierie, dans laquelle on utilise les méthodes rationnelles pour concevoir et trouver des solutions (Morrison *et al.*, 2013 ; Musial *et al.*, 2012). On y reconnaît que de nombreux facteurs entrent en ligne de compte et peuvent influencer l'apprentissage, et donc qu'il convient de chercher le meilleur procédé en fonction des buts et des contraintes en présence (Musial *et al.*, 2012). Dans une telle logique, tout au long de la conception, plutôt que de se centrer sur les contenus à couvrir, la personne enseignante se concentre sur la personne apprenante, ce dont elle a besoin et ce qui serait le plus approprié pour l'amener à maîtriser les contenus et démontrer les compétences (Morrison, 2013). Pour Quinn *et al.* (2021), deux grandes questions constituent le point de départ de la conception d'expériences d'apprentissage : « *Qui sont nos élèves et que voulons-nous qu'ils apprennent ?* » (Quinn *et al.*, 2021, p. 157).

Les résultats qui concernent l'équilibre à trouver entre l'anticipation et l'adaptation de ce qui avait été prévu méritent également d'être soulignés. Effectivement, nous avons mis en lumière que les personnes enseignantes doivent constamment se réajuster, et que cela a une incidence sur la façon d'envisager le fonctionnement d'un outil d'aide à la planification (accompagner la prise de décisions au fur et à mesure sans être figée, des décisions qui doivent être modifiables constamment, penser en termes d'options, aider à s'ajuster aux situations telles qu'elles se présentent). L'idée de prévoir ne pas suivre à la lettre ce qui a été planifié n'est pas nouvelle, puisque « *la nécessité d'ajuster dans l'action ce qui a été planifié et réfléchi est inévitable* » (Bergeron, 2016, p. 193). Altet

(1993, 2009) et Tochon (2013), par exemple, abordent depuis longtemps l'importance d'envisager un scénario à priori, un cadre général dans lequel l'enseignant se prépare à faire face à l'imprévu et organise le déroulement probable des activités à partir de ses intentions. Ces préparations ouvertes et souples sont effectuées à l'image de « choix multiples » (Altet, 2009). Lescouarch (2018), dans un ouvrage dédié à la conception, propose également de penser les situations en plans d'action, à la recherche d'un équilibre entre « conduire l'activité de l'enfant par des organisations structurantes, mais en acceptant l'idée que l'enseignant ne peut pas contrôler tous les paramètres et qu'il doit savoir à certains moments "lâcher prise" pour s'ajuster aux situations telles qu'elles se présentent » (Lescouarch, 2018, p. 114). D'ailleurs, pour les enseignantes en fin de parcours de formation questionnées, ce défi demeure entier. Même si l'outil offre différentes structures de consignation flexibles qui peuvent être utilisées dans l'action, cela ne diminue pas l'exigence d'être attentif à d'innombrables informations en temps réel avec les élèves.

Les résultats confirment que la planification des apprentissages et celle de l'évaluation sont indissociables. En effet, probablement dû à leur rôle relatif à l'instruction, les personnes enseignantes se sentent liées au cheminement des élèves dans les apprentissages et la compréhension. Nous avons fait ressortir que cela influence ce qu'elles perçoivent comme aidant pour planifier. Nous avons démontré qu'un outil d'aide à la planification doit les conduire à se projeter dès le départ dans les finalités souhaitées, notamment à partir des normes évaluatives et curriculaires. Selon les participantes, elles doivent ensuite pouvoir transformer ces attentes en intentions d'apprentissage, situer les élèves par rapport à ces intentions au début, puis au fur et à mesure, et se servir de ces informations pour planifier leurs actions. Ce processus n'est pas sans rappeler la fonction d'aide à l'apprentissage attribuée à l'évaluation dans la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Plus précisément, les participantes réfèrent à l'évaluation d'orientation, qui prépare les apprentissages, et à l'évaluation de régulation, qui aide à ajuster et améliorer les apprentissages (De Ketele, 2010 ; Mottier Lopez, 2015). Quant à la clarification des intentions, nous retrouvons dans des ouvrages de référence en pédagogie cette étape de traitement des contenus (par ex. : Barth, 2013 ; Boublil-Ekimova et Stan, 2018 ; Kaszap, 2018 ; Musial *et al.*, 2012 ; Price et Nelson, 2019 ; Wilhem *et al.*, 2020). Chez les enseignantes en fin de formation, nous avons pu constater que, même si un outil soutient dans la réflexion autour des contenus à traiter et des attentes réelles à avoir, ce sont les années d'expérience qui aident à avoir une idée plus claire de ce qui peut être généralement attendu des élèves selon leur niveau. De plus, un outil peut certes faciliter l'organisation chronologique des contenus, mais il ne peut substituer les connaissances didactiques et épistémologiques qui permettent d'envisager un ordre logique de progression dans la discipline.

6. CONCLUSION

L'objectif de cette recherche-développement est de comprendre ce qui peut soutenir la prise de décisions planificatrices en fonction des élèves et des besoins qui émergent des situations. Grâce aux participantes à l'analyse des besoins et au codéveloppement du prototype, nous avons notamment identifié que les personnes enseignantes bénéficieraient de l'aide d'un outil 1) pour se projeter à travers les différents buts poursuivis, 2) pour imaginer de multiples occasions d'apprentissage pertinentes, 3) pour moduler leurs actions en fonction du cheminement des élèves. Avec l'aide des enseignantes en fin de formation initiale qui ont consulté le prototype développé, nous avons compris que des défis particuliers peuvent se manifester et être soutenus par l'outil en ce qui concerne 1) l'appropriation de la culture professionnelle, 2) l'approfondissement de leur compréhension de ce qui est à enseigner, 3) les réflexes qu'elles doivent développer pour se centrer sur les élèves, ainsi que 4) les stratégies de prise de notes écrites.

Ces résultats doivent évidemment être interprétés avec prudence. D'abord, ne cherchant pas à assurer la représentativité, ils ne prétendent pas illustrer la perception de toutes les personnes enseignantes. Puis, dans le cadre de cet article, les données ne concernent que des mises à l'essai fonctionnelles. Les mises à l'essai empiriques devraient permettre de faire progresser les constats ici posés. Enfin, dans le cadre de cette étude, la chercheuse était impliquée dans les échanges. Dans ces cas, l'interprétation des données qualitatives expose aux défis méthodologiques de rendre justice aux données, indépendamment des sensibilités des personnes chercheuses. Des stratégies ont dû être mobilisées pour assurer la crédibilité des résultats (validation de l'interprétation et recours à un ami critique).

Malgré cela, les résultats ont une portée certaine pour la communauté scientifique et la communauté de pratique. À la lumière des résultats présentés dans cet article, nous pouvons mieux comprendre le fonctionnement de personnes enseignantes lorsqu'elles ont à considérer leurs élèves dans leur planification, et les défis plus particuliers en insertion professionnelle. Du point de vue de la formation initiale à la compétence à planifier, les résultats pourraient également servir à réfléchir aux critères évaluatifs utilisés pour juger de la compétence à planifier en situation de stage, ainsi qu'aux fonctions offertes par les outils disponibles actuellement. Pour conclure, la dernière étape de mise à l'essai empirique en contexte réel d'utilisation fera l'objet d'articles subséquents. Il sera éventuellement intéressant de voir sous quelles conditions et dans quelles mesures les personnes participantes enseignantes arrivent à s'approprier l'outil d'aide.

7. RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1993). La planification ou la préparation d'une séquence pédagogique. Dans R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (p. 93-110). Éditions du CRP.
- Altet, M. (2009). Préparation et planification. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 77-88). ESF éditeur.
- Antera, S. (2023). Competence importance and acquisition: comparing qualified and non-qualified vocational teachers. *Journal of Education and Work*, 36(2), 109-124. <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2167956>
- Agostinelli, S. (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel. *Distances et savoirs*, 7(3), 355-376. <https://doi.org/10.3166/ds.7.355-376>
- Barry, V. (2010). Du rapport Warnock à la loi du 11 février 2005 : how to insight into the special needs? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49(1), 217-230. <https://doi.org/10.3917/nras.049.0217>
- Barth, B.-M. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs. *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/9339/>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : un essai de synthèse sur les façons l'appréhender et les lieux de tension lors de son identification. *Éducation & formation*, (e-323), 87-102. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=43&page=3>

- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. 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* (p. xxv-xxx). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les 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* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- 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* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec.
- Boublil-Ekimova, H. et Adriana Stan C. (2018). La macroplanification : quelques concepts théoriques. Dans H. Boublil-Ekimova et C.A Stan (dir.), *Macroplanification en enseignement — Principes, concepts et critères* (p. 189-203). Les Presses de l'Université de Laval.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-78). Institut national de la recherche pédagogique.
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Les Temps Modernes*, 3-4-5 (637-638-639), 444-478. <https://doi.org/10.3917/ltm.637.0444>
- Charlier, É. et Donnay, J. (1993). Planifier un cours. Dans R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (p. 111-145). Éditions du CRP.
- Childre, A. L. (2014). Preparing special educators highly qualified in content: Alternative route certification for unlicensed teachers in rural Georgia. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), 23-31. <https://doi.org/10.1177/87568751403300105>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue française de pédagogie*, 133, 101-116. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024>
- Desrosiers, S. (2019). *Le changement des gestes didactiques déclarés par des enseignantes et enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16393>
- Ébersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 2(86), 65-78. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065>
- Fisher, M. et Fisher, E. (2018). *Hacking instructional design – 33 Extraordinary Ways to Create a Contemporary Curriculum*. Times 10 Publications - Hack Learning Series.

- Ghesquière, P. et Ruijssenaars, A. J. J. M. (1998). Does categorical special education make sense? The Flemish special education system in the international debate. *The British Journal of Development Disabilities*, 44(87), 53-63. <https://doi.org/10.1179/096979598799156047>
- Großmann, L., Koberstein-Schwarz, M., Scholl, D., Krüger, D., et Meisert, A. (2024). Établir un terrain d'entente dans la recherche empirique sur la compétence des professeurs de sciences en matière de planification des cours : un examen de la portée. *Études en éducation scientifique*, 61(2), 329-379. <https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2415246>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hong, Y. C. et Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 687-710. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9202-9>
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A. et Helderbran, V. R. (2007). *Planning for learning : collaborative approaches to lesson design and review*. Teachers College, Columbia University.
- Kaszap, M. (2018). Le cheminement didactique, un outil de structuration de la pensée qui aide à préparer et organiser les savoirs disciplinaires. Dans H. Boulblil-Ekimova et C. A. Stan (dir.), *Macroplanification en enseignement — Principes, concepts et critères* (p. 189-203). Presses de l'Université de Laval.
- Kern, D. (2013). Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Revue Gérontologie et société*, 36(47), 90-97. <https://doi.org/10.3917/g.s.147.0107>
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement. De Boeck.
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251-266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>
- Lauchlan, F. et Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire : dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). Presses de l'Université du Québec.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF sciences humaines
- Maulini, O. et Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maîtres. La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.
- McTighe, J. (2020). *The fundamentals of understanding by design*. ASCD Edition.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- 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_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129)

- Morrison, G., Ross, S., Morrison, J. et Kalman, H. (2013). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement*. Groupe De Boeck Supérieur.
- Nelson, L.L. (2021). *Design and deliver: Planning and Teaching – Using Universal Design for Learning* (2^e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* Dans Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire (CROTCEs). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd., p. 143-167). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* (5^e éd.). ESF éditeur.
- Plaisance, É. et Gardou, C. (2001). Présentation du numéro thématique Situations de handicaps et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 5-13. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2767
- Price, K. M. et Nelson, K. L. (2019). *Planning Effective Instruction — Diversity responsive methods and management*. Cengage.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. et Drummy, M. (2021). *S'engager dans l'apprentissage en profondeur : Des outils pratiques et stimulants*. Presses de l'Université du Québec.
- Roiné, C. (2010). Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 73-87. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0073>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.
- Skowron, J. (2015). *Powerful Lesson Planning – Every teacher's Guide to Effective Instruction*. Skyhorse Publishing.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des personnes enseignantes : un paradigme à maturité. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157. DOI : 10.3406/rfp.2000.1026

- Tochon, F. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours ? Cadrage de la problématique* (p. 31-62). Presses universitaires de Louvain.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2013). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours* (adapté par B. Svenningsen). Chenelière Éducation.
- Tracey, M. W., Hutchinson, A. et Grzebyk, T. Q. (2014). Instructional designers as reflective practitioners: Developing professional identity through reflection. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 315-334. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-014-9334-9>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des personnes enseignantes lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wilhelm, J. D., Miller, J., Butts, C. et Fachler, A. (2020). *Planning Powerful Instruction, Grades 2-5: 7 Must-Make Moves to Transform How We Teach--and How Students Learn*. Corwin Press.
- Zucman, É. (2008). *Les « besoins éducatifs particuliers » : Une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté* [conférence de consensus]. IUFM de Créteil, Université de Paris 12.