



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

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

DIRECTION :

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

Volume 12, numéro 2

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

APPRENDRE À PLANIFIER, PLANIFIER POUR FAIRE APPRENDRE : PISTES DIDACTIQUES**

CAROLINE SCHEEPERS, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, BELGIQUE¹

RÉSUMÉ

Répondant à des enjeux majeurs, la planification des apprentissages représente une activité très difficile pour les stagiaires, alors qu'elle ne fait pas toujours l'objet d'une formation explicite ou d'un accompagnement très serré. Le présent article répond à trois objectifs majeurs. Présenter des arguments théoriques en faveur d'un enseignement explicite de la planification, avant de montrer en quoi la planification des apprentissages relève d'une entreprise aussi complexe que nécessaire. Suivent ensuite diverses propositions didactiques, toutes ancrées dans la littérature scientifique et mises à l'épreuve sur le terrain. Ces propositions sont contextualisées et discutées.

Mots-clés : planification ; formation d'enseignants ; pistes didactiques.

¹ Adresse de contact : caroline.scheepers@uclouvain.be

****Pour citer cet article :**

Scheepers, C. (2025). Apprendre à planifier, planifier pour faire apprendre : pistes didactiques. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 100-105. 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), 116-131.

1. INTRODUCTION

À la demande des collègues qui dirigent ce dossier, la présente contribution ne se veut pas scientifique *stricto sensu* : elle vise tout au plus à rendre compte d'initiatives de formation menées dans deux contextes différenciés, ces initiatives étant par ailleurs fondées sur les résultats de la recherche en la matière. La principale visée de cet article est donc bien la suivante : proposer des pistes de formation ancrées dans la recherche et expérimentées dans des contextes variés. Cet objectif est congruent avec le texte de cadrage de ce dossier qui propose d'exposer des initiatives de formation appuyées par la recherche.

Les études et les formations d'enseignants que j'ai pu mener depuis de nombreuses années maintenant s'inscrivent dans une relation circulaire, euristique : elles se nourrissent mutuellement. Ces recherches scientifiques ont porté sur les pratiques déclarées et les représentations de maîtres de stage (Scheepers, 2013a), les postures adoptées par les stagiaires dans leurs fiches de préparation (Scheepers, 2013b), le recours aux manuels par les stagiaires (Scheepers, 2016), la concrétisation du triangle didactique dans les fiches de préparation des stagiaires (Scheepers, 2018) ou les propos des enseignants du supérieur sur leurs notes de cours (Scheepers, 2025). Mes formations se sont adressées durant 15 ans en Belgique francophone à de futurs instituteurs du primaire (élèves de 6-12 ans) à la Haute École Lucia de Brouckère, durant un an à de futurs professeurs de français dans le secondaire supérieur (élèves de 15-18 ans) à l'Université de Liège et, durant six ans, aux enseignants du supérieur, au Pôle académique de Bruxelles, puis à l'U.C. Louvain à Saint-Louis de Bruxelles.

Dès lors, les initiatives de formation dont cet article se fait l'écho ne se veulent en aucun cas ni prescriptives ni définitives : puisse le lecteur s'en emparer pour les discuter et, idéalement, les transposer dans sa pratique. Mais les tâches relayées ici sont explicitement fondées sur les acquis de travaux scientifiques menés rigoureusement et elles ont été expérimentées avec succès dans les classes.

Une première section présente des arguments théoriques en faveur d'un enseignement explicite de la planification. Cette première partie est suivie par une deuxième, qui montre en quoi la planification des apprentissages relève d'une entreprise aussi complexe que nécessaire. Suivent ensuite diverses propositions didactiques, toutes ancrées dans la littérature scientifique et mises à l'épreuve sur le terrain. Ces propositions seront contextualisées et discutées.

2. ASPECTS THÉORIQUES : POUR UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA PLANIFICATION

Les chercheurs en éducation le proclament haut et fort : le métier d'enseignant comporte une complexité croissante (Ria, 2019), il est en crise, à l'épreuve (Bucheton, 2019). Quant au métier de formateur d'enseignants, il s'avère impossible, tant il est complexe, mais nécessaire, porteur de dilemmes insolubles, son statut est peu reconnu (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023). Dans la classe, l'enseignant est par ailleurs confronté à un multiagenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, 2019), puisqu'il lui faut tout à la fois assurer un tissage entre la classe et ce qui n'est pas la classe, se soucier de l'éthos (créer et maintenir un dialogue sécurisé), piloter des tâches (gérer des contraintes multiples) et étayer les apprentissages (faire comprendre, faire dire, faire faire). Mais, on le sait bien, si la classe constitue le cœur de l'activité enseignante, l'intervention auprès des élèves fait l'objet d'une planification et d'une régulation incessante, au cours de l'action ou au terme de celle-ci. Ainsi, François Tochon (1993) parle de planification préactive, interactive et postactive.

Depuis près de quarante ans, nous savons en outre qu'existe une corrélation entre une préparation de qualité et une leçon de qualité, la planification influant notamment sur les occasions d'apprentissage, le travail sur les contenus ou les interactions entre élèves (Clark et Peterson, 1986). Nous savons également que cette planification s'avère plurifonctionnelle, dans la mesure où elle réduit l'anxiété et l'incertitude, elle induit une récompense

psychique immédiate repérable par une confiance plus grande, elle permet de préparer le matériel utile et aide à anticiper les interactions orales en classe (Clark et Peterson, 1986). En deux mots : elle joue un rôle déterminant dans le succès du travail enseignant (Clark et Peterson, 1986). Or, de façon paradoxale, la planification a été relativement peu étudiée dans le champ francophone, tout particulièrement la question de savoir comment former à la planification (Deprit, 2023 ; Scheepers, 2013a, 2013b, 2016, 2017, 2018), ce qui crée un profond malaise, car si la préparation se trouve au croisement de plusieurs champs disciplinaires ou transversaux, elle n'est le plus souvent pas prise en charge par la formation théorique ou pratique, alors qu'elle nécessite un véritable accompagnement en bonne et due forme (Maulini et Vellas, 2003). Plus précisément, les fiches de préparation prennent une place considérable dans la formation initiale des enseignants en termes de temps et d'évaluation. Elles questionnent les stagiaires, certes, mais également les formateurs et les maitres² de stage. Enfin, elles constituent un écrit professionnalisant et un écrit professionnel, qui accompagnera les praticiens au fil de leur carrière. Par la fiche de préparation, l'enseignant se dote d'un outil sémiotique puissant qui médiatise des objets d'enseignement et modifie le mode de pensée des élèves (Schneuwly, 2000, 2008), même si nous savons qu'une bonne part de la planification reste purement mentale.

3. CADRE CONCEPTUEL : APPRENDRE À PLANIFIER, UNE ENTREPRISE COMPLEXE, MAIS NÉCESSAIRE

Planifier constitue en effet une démarche complexe, en particulier en formation initiale, car le processus de planification dans le cadre des stages passe nécessairement par le truchement de fiches de préparations, lesquelles s'avèrent être des écrits emplis de paradoxes. Relevant des types de discours dialogiques, explicatifs, informatifs et argumentatifs, la fiche de planification consiste dans le même temps en un processus et un produit. Elle est un écrit pour soi et pour autrui, en l'occurrence le maître de stage et le formateur. Elle est un écrit de travail et un écrit socialisé, un écrit professionnalisant et professionnel. La fiche s'inscrit dans un mode scriptural et oral. Elle s'insinue entre l'intervention en classe et la réflexion sur le métier. La fiche anticipe l'action et la régule. Coexistent une planification purement mentale et une autre, notifiée sur un papier ou un écran. Le stagiaire peut planifier un cours, un dispositif, plus tard, il planifiera une année, voire tout un degré. Il importe que le formateur soit conscient de toutes ces caractéristiques, de toutes ces ambivalences qui complexifient la tâche du stagiaire. La situation institutionnelle de ce dernier a pour effet qu'il peut être en outre écrasé par le poids des normes et peut chercher avant tout à réussir ses stages, à se conformer aux réquisits du formateur et/ou du maître de stages (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021), formateur et maîtres de stage n'étant par ailleurs pas forcément en accord sur tout, tant s'en faut...

De volumineux corpus constitués de plusieurs dizaines de fiches de préparation ont été analysés de façon très rigoureuse. Ces analyses ont permis de mieux cerner les logiques en fonction desquelles les stagiaires s'emparent de cette tâche de planification. Ainsi, j'avais pu mettre au jour quatre postures distinctes (Scheepers, 2014). *L'improvisateur* ne dispose pas de fiche de préparation. *Le magicien* répète : « L'enseignant fait découvrir aux élèves... », sans préciser comment il envisage de s'y prendre. La fiche de préparation comporte peu de questions, consignes ou démarches susceptibles de faire advenir les savoirs visés. Quant au *narrateur*, il privilégie dans ses écrits un style indirect, les fiches s'avèrent très longues, détaillées et prescriptives quant à l'organisation pratique des cours. Mais tout est centré sur l'enseignant omniscient, les élèves et les savoirs restent fantomatiques. En définitive, la fiche semble peu fonctionnelle. En revanche, le *dialoguiste* privilégie, lui, le style direct, l'anticipation du dialogue projeté avec les élèves, qu'il s'agisse d'énoncer les questions, les consignes, les réponses attendues, les alternatives didactiques... Élèves, savoirs et enseignant sont bien présents. Le scénario pédagogique projeté est vraiment précis, la fiche est fonctionnelle, elle semble de nature à soutenir au mieux la

² Nous avons opté pour l'orthographe réformée.

mise en œuvre du cours. Tous ces éléments ont permis de concevoir des pistes de formation plus ajustées, susceptibles d'aider les stagiaires à opter de préférence pour la posture de dialoguiste.

De son côté, Agnès Deprit (2023) a mis au jour quatre profils distincts de planificateur : 1) l'exécutant impulsé par ses représentations, 2) l'imitateur impulsé par le prescrit, 3) l'expérimentateur impulsé par son activité d'enseignement et 4) l'émancipé, impulsé par l'apprentissage de ses élèves. Ces typologies (repérable dans beaucoup de contextes) offrent par ailleurs des grilles de lecture susceptibles de soutenir le travail du formateur (quelles sont les « bonnes pratiques » ? Quels conseils donner à mes stagiaires ?) et des étudiants (qu'attend-on de moi ? Comment concevoir ma fiche ?).

Dans une autre publication (Scheepers, 2018), j'avais analysé un grand corpus de fiches de préparation produites par des stagiaires en le questionnant sous l'angle du triangle didactique (Houssaye, 1988), donc par le prisme des savoirs, des élèves et du maître. Ces questions peuvent certainement soutenir une analyse scientifique, mais aussi l'(auto)analyse de fiches dans un contexte de formation. Je les reproduis ci-dessous :

- √ Quelle place est réservée à *l'élève* ? Est-il bien présent dans les préparations ou est-il fantomatique ? Comment est-il nommé, désigné ? Ses réponses attendues sont-elles énoncées ? Les obstacles sur lesquels il pourrait buter sont-ils précisés ? Les activités sont-elles manifestement adaptées à lui ? Savons-nous ce que l'élève est invité à faire, avec qui, comment, pour quoi, pendant combien de temps, au moyen de quels outils ? Quelle place est faite, ou non, à la différenciation des apprentissages ?
- √ Comment s'incarne *le savoir* dans les préparations, que l'on prenne en compte les savoirs supposés maîtrisés par le stagiaire et ceux que l'élève est censé s'approprier au fil de la séquence d'apprentissage ? Sont-ils formalisés et, dans l'affirmative, de quelle manière ?
- √ Comment *le stagiaire* se projette-t-il lui-même dans le dispositif didactique qu'il planifie ? Se désigne-t-il à la première ou à la troisième personne du singulier ? Les propos qu'il projette de tenir sont-ils rédigés en style direct ou indirect ? Que savons-nous de ce qu'il prévoit de faire, de dire ? (Scheepers, 2018, p. 198)

Ce questionnement a révélé trois situations distinctes : soit les savoirs, les élèves et les enseignants font jeu égal dans les fiches de préparation et s'articulent harmonieusement, soit les trois sont disjoints, soit deux d'entre eux sont associés, au détriment du dernier volet. Ces différents résultats de recherche tirés de l'observation des pratiques habituelles des stagiaires m'ont permis de formuler des pistes quelque peu plus prescriptives, donc de mieux spécifier les attendus quant à une fiche de préparation qui serait efficace, dans le sens où elle soutiendrait utilement l'activité du stagiaire et permettrait d'indiquer, tant au formateur qu'au maître de stage, comment il anticipe le travail en classe auprès des élèves. Ces critères figurent dans le tableau ci-dessous, que l'on peut lire selon un axe horizontal ou vertical :

Tableau 1. Les caractéristiques d'une fiche de planification explicite, claire et efficace

<i>Les savoirs</i>	<i>L'élève</i>	<i>L'enseignant</i>
Ils sont corrects, rigoureux, précis, appropriés, transposés.	Ses activités sont précisément décrites.	Ses activités sont parfaitement décrites.
Tous les types de savoirs sont bien articulés.	Sont mentionnés les réponses attendues, les obstacles possibles, les alternatives.	Sont mentionnées ses consignes et questions, les alternatives qu'il propose, les pistes de différenciation.
Tous les savoirs sous-tendent le dispositif didactique.	On sait qui fait quoi, avec qui, comment, pour quoi, à propos de quoi, où, quand...	On sait qui fait quoi, avec qui, comment, pour quoi, à propos de quoi, où, quand...
Les savoirs et leurs procédures d'acquisition sont explicitement planifiés.	Les savoirs qu'il doit acquérir et leurs modes d'apprentissage sont explicités.	Les savoirs qu'il est supposé faire acquérir et leurs modes d'enseignement sont explicités.
Les savoirs sont planifiés dans un ordre pertinent.	Son processus d'apprentissage est balisé.	Il planifie l'ordre des tâches prescrites.
Les savoirs et leurs difficultés sont pris en compte.	Ses difficultés potentielles sont anticipées et contrées.	Il intègre les ratés de l'apprentissage.
Chacun des pôles interagit avec les autres.		

Ces éléments permettent dès lors de mieux cerner ce qui est attendu d'une fiche de planification. Nous allons à présent nous attacher aux principes de formation susceptibles de soutenir une formation explicite à la formation.

4. FORMER À LA PLANIFICATION : POUR UNE ALTERNANCE

Au terme de sa recherche doctorale, Agnès Deprit (2023) identifie différents facteurs favorables au développement de la compétence à planifier. Ainsi, le formateur est invité à soutenir l'étudiant et à dédramatiser cette tâche, à reconnaître les atouts et la légitimité des stagiaires, à leur apprendre explicitement comment planifier, à leur laisser du temps pour se développer, à faire preuve d'engagement professionnel et à soutenir la remise en question. Ce sont ces principes et quelques autres que j'ai tenté de mettre en œuvre depuis le début des années 2000, et ce dans des contextes variés.

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants connaît actuellement une vaste réforme qui conduit notamment à une codiplomation entre la haute école et l'université. Par le passé, la haute école offrait un enseignement supérieur de type court (un bachelier de trois ans) et professionnalisant, de niveau 6 selon le Cadre européen de certification. La formation était dite simultanée, dans le sens où la formation disciplinaire et didactique ou pédagogique se faisait dans le même temps, de façon articulée. En revanche, l'université dispensait une formation successive : à un cursus centré sur les savoirs disciplinaires suivait un cursus axé sur les aspects didactiques et pédagogiques. Le diplôme universitaire correspondait à un niveau 7. J'ai pu former un grand nombre d'enseignants dans ces deux contextes distincts. Ainsi, de 2003 à 2018, j'ai œuvré comme didacticienne du français à la Haute École Lucia de Brouckère dans le cursus adressé aux futurs instituteurs du primaire. Durant une année de suppléance, j'ai formé les futurs enseignants de français du secondaire supérieur (15-18 ans) à l'Université de Liège. Actuellement, je donne le cours de maîtrise de la langue dans les masters en enseignement (toutes facultés confondues) de l'UCLouvain. Toutes les pistes de formation évoquées ci-après ont été expérimentées dans l'un de ces contextes ou dans les deux.

De façon générale, les dispositifs que j'ai pu concevoir reposent sur une grande diversité de médiations sociales et instrumentales (Vygotski, 1934/1997, 1934/2017). Le schéma ci-dessous donne à voir ces diverses médiations, il sera commenté par la suite.

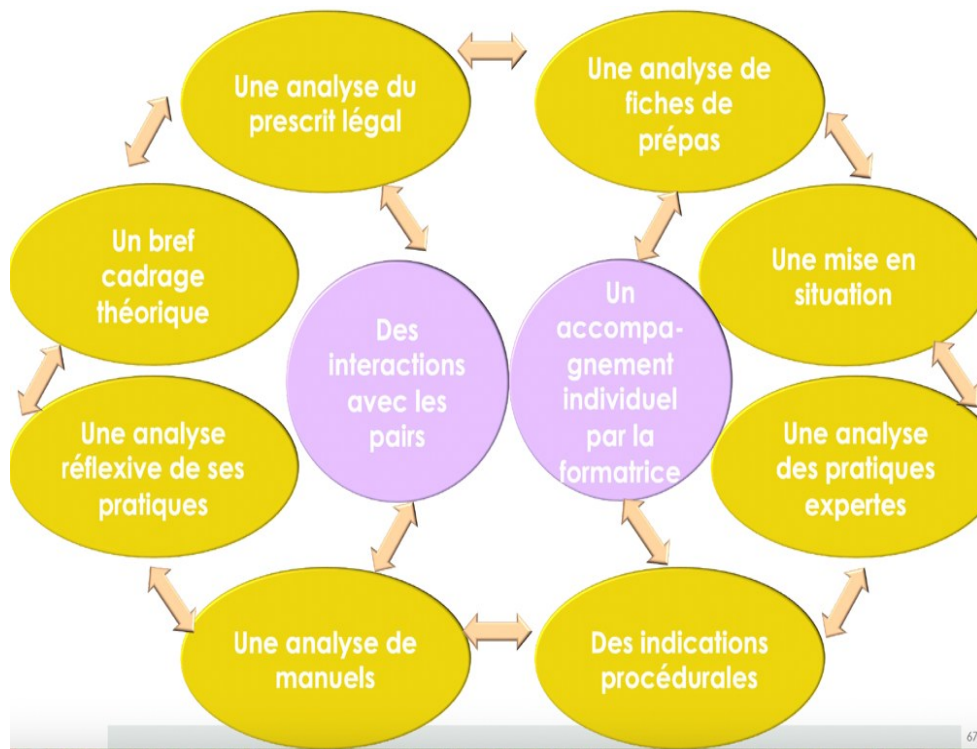


Figure 1. Les médiations sociales et instrumentales au service de la planification

À la haute école ou à l'université, je me suis efforcée de mettre en place des interactions nombreuses entre les étudiants et moi (lors des cours, des ateliers pratiques ou d'accompagnements individuels), mais aussi entre les étudiants. Ces médiations sociales peuvent prendre la forme d'un authentique accompagnement, entendu comme la mise en place d'une relation (Deprit *et al.*, 2019) et soucieux de prendre en compte la singularité de chaque stagiaire, dont le potentiel et le rythme sont respectés, tout en respectant l'accessibilité des objectifs fixés (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021c). Dominique Bucheton et Yann Mercier-Brunel (2023) ont mis au jour les grandes préoccupations qui animent les formateurs d'enseignants : le tissage avec l'expérience et la formation initiale, l'étayage, le pilotage, la prise en charge de l'atmosphère (dialogue, respect, écoute) et le souci de l'éthos émotionnel des stagiaires. Lors de leur accompagnement, les formateurs peuvent adopter successivement sept grandes postures différenciées (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023) : 1) l'exploration problématisante, 2) la traduction technologique, 3) la traduction surplombante, 4) le conseil, 5) la description, 6) l'accueil et 7) la valorisation. Ce dialogue peut se traduire bien entendu par des échanges oraux lors de rencontres ou par des annotations dans une fiche de préparation en version papier ou numérique, comme le montre ci-dessous la figure 2 :

Scénario méthodologique		
Compétences visées par les tâches	Minutage approximatif de chaque tâche	Planification de la séquence d'enseignement-apprentissage
	15 min.	<p>1. Phase mobilisatrice : <u>Braintstorming sur le réalisme</u></p> <p>En groupe classe : « Que signifie pour vous le terme 'réaliste' / 'réalisme' ? À quoi vous fait-il penser ? Ne dites-vous jamais 'Je ne suis pas pessimiste, je suis réaliste' ? »</p> <p>↳ Réponses attendues : « Ressemblant », « réel », « Quelque chose d'objectif, qui montre la vie telle qu'elle est vraiment. » C'est-à-dire une définition dans le sens commun : « Attitude qui tient compte de la réalité telle qu'elle est. » Larousse.</p> <p>↳ Redirection des élèves, c'est-à-dire une définition dans le sens historique : « C'est avant une tendance littéraire et artistique de la seconde moitié du XIXe siècle qui privilégie la représentation exacte de la réalité, C'est ce que nous allons étudier ensemble durant les quatre prochaines heures. »</p>
<p>1. LIRE 1.1. Décoder les images 1.1.1. Analyser les rapports (de redondance, d'opposition, de complémentarité...) entre les éléments visuels, écrits et sonores 1.2. Acquérir des connaissances 1.2.1. Les savoirs disciplinaires sur</p>	30 min.	<p>2. Activité 1 - peintures réalistes Réflexion individuelle, puis mise en commun en groupe classe. Les peintures sont projetées.</p> <p>« Avant de passer aux textes, non allons d'abord nous attarder sur les peintures réalistes. a) Observe les différentes peintures et décris-les brièvement (Qui sont les personnages? Que font-ils ? b) Qu'ont-elles en commun ? c) Observe les deux suivantes. Elles représentent toutes deux un rassemblement. Qu'est-ce qui les différencie ? »</p>

Figure 2. Une fiche de préparation annotée

Par ailleurs, des séances magistrales ou des ateliers plus pratiques offrent aux étudiants un bref cadrage théorique, une analyse du prescrit légal et des manuels, une analyse de fiches de préparation produites par des étudiants, une mise en situation, une analyse de pratiques expertes, des indications procédurales très concrètes, une analyse réflexive de ses propres pratiques, etc. Ces modalités alternent, entre théorie et pratique, pratiques et représentations, (auto)analyse, prise en compte des ressources et balises existantes... Les chercheurs sont nombreux à assimiler la planification à du bricolage (au sens noble), à de l'artisanat (Barrère, 2002 ; Le Ferrec et Leclère-Messebel, 2015 ; Simard *et al.*, 2010). Par l'entremise de la formation, il s'agit de doter les étudiants de procédures leur permettant de planifier au mieux leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage.

5. Quelques jalons d'une formation à la planification

Cette section donne à voir les principales phases qui structurent les formations à la planification que j'ai pu dispenser. Il s'agira tout d'abord d'explicitier ces différentes phases, avant de les détailler quelque peu.

5.1. Les phases d'une formation à la planification

Dès lors, au vu des éléments qui précèdent, comment baliser une formation à la planification ? Voici les grandes étapes des dispositifs que j'ai pu mettre en œuvre concrètement en haute école et à l'université, auprès de futurs instituteurs du primaire ou de futurs professeurs de français au secondaire :

Tableau 2. Proposition de méthodologie pour planifier un dispositif d'enseignement-apprentissage

1	Je m'approprie les <i>savoirs disciplinaires</i> sous-jacents au dispositif => je consulte des ressources => j'élabore ma fiche-matière.
2	Je cible les principales <i>compétences visées</i> par le dispositif => je consulte le prescrit légal => je complète la partie introductive de ma fiche.
3	Je détermine les modalités de <i>l'évaluation</i> : que devront être capables de faire les élèves au terme de la séquence ? => j'élabore l'interrogation ou les consignes de la tâche finale.
4	Je conçois <i>la structure</i> de ma séquence => je rédige le plan qui figure au début du scénario méthodologique.
5	J'élabore <i>la situation mobilisatrice</i> => je rédige les consignes et je prépare le matériel nécessaire.
6	Je prépare <i>les tâches intermédiaires</i> => je rédige les consignes et je prépare le matériel nécessaire.
7	Je fais <i>le corrigé</i> de mes activités.

Ainsi, mes étudiants étaient invités à respecter cette méthodologie pour planifier leurs dispositifs en stage. Beaucoup m'ont assuré que ces indications les ont aidés concrètement et efficacement à s'acquitter des tâches demandées.

5.2. La transposition didactique des savoirs

Anne Barrère (2002) explique que la planification est vécue par de nombreux enseignants comme le deuil d'une certaine rigueur disciplinaire, ce qui se vérifie aisément sur le terrain. Il importe donc d'accompagner et de soutenir ce deuil, en trouvant un difficile équilibre entre exactitude des contenus enseignés et transposition adéquate des savoirs au public visé.

Par ailleurs, Laurence Le Ferrec et Malory Leclère-Messebel (2015) évoquent un continuum : à un pôle, l'institution impose des supports très formatés, à l'autre, l'enseignant jouit d'une liberté totale. Au fil d'enquêtes quantitatives et qualitatives menées avec des maîtres de stages, j'avais montré qu'ils disaient ne pas remobiliser les acquis issus de leur formation initiale ou continue. En analysant les bibliographies des travaux de fin d'études des futurs enseignants de collèges (Scheepers, 2014), j'ai constaté la rareté des références bibliographiques didactiques (Scheepers, 2013a). Plus récemment, Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven (2018) montrent la scission entre les savoirs théoriques élaborés dans les cours et les connaissances pragmatiques bien plus mobilisées par les stagiaires, les réseaux sociaux alimentant grandement les pratiques. Dès lors, trop souvent, la formation initiale prendrait l'allure d'une juxtaposition dénuée d'alternance intégrative de cours et de stages. Pour contrer cet état de fait, j'invite toujours mes étudiants à s'approprier en profondeur un grand nombre de ressources diversifiées pour assurer la validité des contenus enseignés.

Ainsi, le stagiaire est invité à consulter ces outils plus concrets que sont les manuels, les sites pédagogiques. Il doit également s'approprier en profondeur des savoirs décrets (le prescrit légal, donc les programmes, les référentiels), les savoirs curriculaires (les cours dispensés à la haute école ou à l'université), les savoirs pédagogiques, didactiques ou disciplinaires (qu'ils soient littéraires ou linguistiques, pour le futur enseignant de français, par exemple). L'ensemble de ces références peut être récapitulé de façon fonctionnelle dans une fiche-matière qui donne à voir l'ensemble des ressources consultées, ainsi que l'ensemble des savoirs sur lesquels se fonde le dispositif d'enseignement-apprentissage.

5.3. La mise au jour des compétences visées

L'identification des compétences visées par le dispositif peut faire l'objet d'un double travail. D'une part, le prescrit légal est expliqué, clarifié auprès des étudiants. L'étudiant doit être en mesure de proposer l'une ou l'autre tâche en lien avec une compétence spécifique. Par exemple, quelle activité proposer pour travailler cette

compétence : « Repérer les indices visuels d'organisation du texte : titres, chapeaux introducteurs, paragraphes, graphies » ? À l'inverse, les étudiants doivent pouvoir identifier les compétences visées par des tâches données. Voici un exemple de consigne pour le secondaire supérieur :

Différentes activités vous sont décrites brièvement. Pour chacune d'elles, précisez la macrocompétence, puis la compétence et enfin le savoir-faire visés. Des élèves de la transition...

- prennent connaissance de différents textes et doivent les associer au courant classique ou baroque ;
- ajoutent des photos à l'article qu'ils créent pour le journal de l'école ;
- font le point sur les connaissances dont ils disposent avant de lire un texte sur le champ littéraire.

5.4. Les modalités évaluatives de la tâche finale

Ces étapes préliminaires étant posées, le stagiaire est invité à déterminer les modalités évaluatives de la tâche finale. La démarche peut sembler contrintuitive, car elle va à l'encontre de toute démarche chronologique. Mais planifier un dispositif s'apparente à la planification d'un voyage : il vaut mieux savoir où l'on va si l'on souhaite guider avec un minimum d'assurance les élèves... Le stagiaire est invité à poursuivre cette phrase lacunaire : « Au terme du dispositif, les élèves doivent être capables de... » La figure 3 donne à voir une grille d'évaluation élaborée par une stagiaire pour l'écriture d'une parodie en fin de secondaire :

GRILLE D'ÉVALUATION

Critères	Indicateurs	Attendues - /±/ +	Pondération
Lisibilité	Mise en page		/2
Pertinence	Respect de l'intention et du genre :		
	• Adéquation formelle à l'œuvre imitée.		/3
	• Perceptibilité de l'œuvre source.		/4
	• Transformation parodique du texte.		/7
	• Perceptibilité de l'intention (comique, polémique, ...)		/6
	• Cohérence du texte.		/2
Intelligibilité	Clarté lexicale.		/2
	Clarté sémantique de la parodie créée. Clarté syntaxique et cohésion textuelle : non activées puisque calquées sur le modèle (pertinence au genre).		/4
Recevabilité	Normes linguistiques : - Orthographe grammaticale - Orthographe lexicale - Ponctuation Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		/10

Figure 3 : un extrait de fiche élaborée par une stagiaire en français, la grille d'évaluation de la tâche finale. Cette grille d'évaluation accompagne la consigne de la tâche finale, illustrée dans la figure 4, reproduite ci-dessous.

TACHE FINALE

Choisis un de deux textes : *Le Lac* d'Alphonse Lamartine ou Le monologue de Don Diègue de *Le Cid* de Pierre Corneille. Ensuite, écris une parodie du texte source. Avant de commencer à écrire, rappelle-toi d'organiser tes idées :

- Interroge-toi sur le thème dont tu veux parler.
- Quelle est ton intention (faire rire, dénoncer, faire une critique, etc.) ?
- Quels sont les procédés que tu pourrais utiliser ?
- Quelle est la tonalité du texte source ? Veille à la conserver.

<i>Le lac de Lamartine (Extrait)</i>	
<p>La mer, l'eau de la mer, du lais, etc.</p>	<p>Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages, Dans la nuit éternelle emportés sans retour, Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges Jeter l'ancre un seul jour ?</p> <p>Ô lac ! l'année à peine a fini sa carrière, Et près des flots chéris qu'elle devait revoir, Regarde ! je viens seul m'asseoir sur cette pierre Où tu la vis s'asseoir !</p> <p><i>Produire un bruit prolongé et sourd.</i> Tu mugissais ainsi sous ces roches profondes, Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés, Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes Sur ses pieds adorés.</p> <p><i>Ainsi sur l'eau</i> Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence ; On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux, Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence Tes flots harmonieux.</p>
Monologue de Don Diègue – <i>Le Cid</i> de Corneille	
<p>Alors, tenir</p> <p>Rendre qqch + solide</p>	<p><i>Gélie</i> Ô rage ! ô désespoir ! ô vieillesse ennemie ! N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie ? Et ne suis-je blanchi dans les travaux guerriers Que pour voir en un jour flétrir tant de lauriers ? Mon bras qu'avec respect toute l'Espagne admire, Mon bras qui tant de fois a sauvé cet empire, Tant de fois affermi le trône de son roi, Trahit donc ma querelle, et ne fait rien pour moi ? Ô cruel souvenir de ma gloire passée ! Œuvre de tant de jours en un jour effacée ! Nouvelle dignité fatale à mon bonheur ! Précipice élevé d'où tombe mon honneur ! Faut-il de votre éclat voir triompher le comte, Et mourir sans vengeance, ou vivre dans la honte ?</p>
	<p>Infamie : qui cause du dégoût par son caractère bas, indigne</p>

Figure 4 : un extrait de fiche élaborée par une stagiaire en français, la consigne de la tâche finale

En guise d'activités, les étudiants peuvent discuter des fiches élaborées par des pairs. Ils peuvent aussi s'essayer à l'exercice, par le biais d'une consigne de ce type :

Vous avez vu avec vos élèves de 6e un spectacle théâtral qu'ils ont beaucoup apprécié. Vous demandez aux élèves d'écrire une lettre aux élèves de 5e pour les inciter à voir ce spectacle.

- Quelles pourraient être les consignes de la tâche finale ?
- Quels pourraient être les critères d'évaluation de la lettre ?

5.5. La structure du dispositif d'enseignement-apprentissage

Il faut à présent planifier les grandes étapes du dispositif, car il ne suffit pas de proposer des tâches pertinentes, encore faut-il qu'elles soient adéquatement échelonnées dans le temps, dans un ordre aussi logique que possible. La figure 5 montre comment la stagiaire liste et planifie les différentes étapes lui permettant de parvenir à l'objectif visé, à savoir, écrire la parodie d'un poème. La découverte et l'appropriation des caractéristiques du genre parodique précèdent en toute logique l'écriture d'une parodie :


Compétences visées par les tâches	Planification de la séquence d'enseignement-apprentissage	Minutage approximatif de chaque tâche
	<p>PLAN DE LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Parodie : premier contact. ○ Atelier 1 : Analyser une parodie. ○ Atelier 2 : Parcours historique. ○ Atelier 3 : S'entraîner à écrire une parodie. ○ Tâche finale : écrire une parodie d'un poème d'Alphonse de Lamartine. ○ Censure. <p>1^{ère} séance : Premier contact avec la parodie (50 min.)</p> <p>Introduction : « Pendant mon stage, nous allons travailler sur la parodie et la censure à travers l'histoire littéraire. À la fin de cette séquence, vous devrez réaliser une tâche finale. Il s'agira de transposer en la parodiant un poème d'Alphonse de Lamartine »</p> <p><u>Situation mobilisatrice</u></p> <p>J'interroge les élèves pour dégager les connaissances préalables sur la parodie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « Dans la vie de tous les jours, avez-vous déjà entendu parler de la parodie ? » Élèves : « oui/non » ○ « Que vous évoque le mot <i>parodie</i> ? » Élèves : « Détournement d'une œuvre de façon comique, faire rire, se moquer, dénoncer qqch, polémique, etc. » 	<p>10 min.</p>

Figure 5 : un extrait de fiche élaborée par une stagiaire, le plan

Voici les consignes d'un défi proposé aux étudiants : « Vous invitez les élèves à élaborer la première et la quatrième de couverture du roman *La mort est mon métier* de Robert Merle. Quelle pourrait être la structure de la séquence dans laquelle ils seront impliqués ? »

5.6. La situation mobilisatrice du dispositif

Une fois que l'architecture générale du dispositif est décidée, le stagiaire peut se centrer sur la situation mobilisatrice, autrement dit l'activité qui initie les apprentissages. Celle-ci vise à susciter la motivation, à plonger les élèves dans une tâche complexe, susceptible de mettre au jour leurs préconceptions et les apprentissages qui devront être réalisés. La seconde moitié de la figure 5 (voir supra) montre quelques consignes notifiées par la stagiaire. Les étudiants, futurs enseignants de français au secondaire, sont confrontés aux défis expliqués ci-dessous :

Quelles situations mobilisatrices pourriez-vous imaginer pour initier ces différentes séquences ?

Les élèves découvrent la théorie de Freud ;

Les élèves créent la parodie du *Lac* de Lamartine ;

Les élèves préparent la rencontre avec un auteur dont ils ont lu les romans ;

Les élèves travaillent sur les anaphores ;

Les élèves découvrent la peinture romantique ;

Les élèves découvrent la littérature baroque...

5.7. Les tâches intermédiaires du dispositif

Une fois le dispositif amorcé adéquatement, il reste à penser les diverses tâches intermédiaires. Mes recherches ont montré que beaucoup de stagiaires classent dans un ordre assez aléatoire les activités (Scheepers, 2018). En outre, les exercices, de langue tout particulièrement, soutiennent le plus souvent du « drill », dans une approche très béhavioriste, autrement dit des tâches porteuses d'une charge cognitive faible, au moyen d'énoncés décontextualisés, dans une approche binaire (c'est faux ou correct). En outre, les exercices peuvent volontiers s'avérer rébarbatifs, répétitifs et pointillistes (Scheepers, 2017). La planification des tâches intermédiaires conduit également à élaborer des consignes, dont la formulation demande un soin tout particulier. Ce conseil peut être donné aux stagiaires : « pour être complète, votre consigne apporte des informations sur qui fait quoi, avec quoi, pour quand, où, quand et comment ». Ici aussi, les étudiants sont mis au défi : « Vous invitez les élèves à découvrir les spécificités de la peinture impressionniste. Pour ce faire, vous leur demandez d'observer attentivement le tableau *Impressions au soleil levant* de Claude Monet (1872). Quelles consignes élaborerez-vous ? Quelles questions allez-vous poser aux élèves pour guider leur observation ? »

Il peut être intéressant à ce stade de faire lire par les étudiants des fiches de préparation répondant à la typologie que j'ai pu mettre au jour (Scheepers, 2013b). Ainsi, on pourrait poser les questions suivantes aux étudiants : « Quel type de fiche préparation vous permet le mieux de visualiser la leçon qui sera donnée ? Celle de l'improvisateur, du magicien, du narrateur ou du dialoguiste ? De même, à votre avis, quel type de fiche soutient le plus concrètement et efficacement l'activité du stagiaire occupé à mettre en œuvre son dispositif face aux élèves qui lui sont confiés ? » De façon assez évidente, la fiche du dialoguiste est celle qui s'avère la plus susceptible à la fois d'éclairer la lecture sur ce qui va être fait et d'aider le stagiaire dans l'opérationnalisation des tâches didactiques. Les diverses fiches peuvent ainsi être discutées, commentées et comparées. Ce faisant, l'étudiant peut s'approprier les attendus professoraux en matière de planification et cerner des façons de faire qui l'aideront à rédiger à son tour des fiches de qualité.

5.8. Le corrigé des tâches proposées

Enfin, les stagiaires sont vivement invités à réaliser le « corrigé » des activités proposées, surtout quand il s'agit d'exercices fermés. Le principe est de ne pas être démuni au moment de la mise en œuvre du dispositif. La figure 6 montre comment une stagiaire ajoute diverses notes manuscrites pour soutenir concrètement et efficacement son intervention en classe : explication de texte, réponse au brouillon à la question posée...

Voici quelques extraits des œuvres écrites par Rabelais, Scarron et Baudelaire. Lisez attentivement et tentez d'identifier les aspects aspect parodiques de l'œuvre.

- o De qui/de quoi les auteurs se moquent-ils ?
- o Qu'est-ce qu'ils veulent dénoncer ?

Extrait 1

En parlant de sa prelevée

1 Ce disant, il mit bas son grand habit, et se saisit du bâton de la croix, qui était de cœur de cormier, long comme une lance, rond à plein poing, et quelque peu parsemé de fleurs de lys toutes presque effacées. Il sortit ainsi en beau savon, mit son froc en écharpe, et de son bâton de la croix donna brusquement sur les ennemis qui sans ordre, ni enseigne, ni trompette, ni tambourin, parmi le clos vendangeaient. Car les porte-guidons et porte-enseignes avaient mis leurs guidons et enseignes à l'entrée des murs ; les tambourineurs avaient défoncé leurs tambourins d'un côté, pour les emplir de raisins ; les trompettes étaient chargées de moussines ; chacun était dérayé.

5

10 Il choqua donc si raidelement sur eux, sans dire gare, qu'il les renversait comme porcs, frappant à tors et à travers, à la vieille escrime. Aux uns il escarbouillait la cervelle, aux autres rompaît bras et jambes, aux autres disloquait les spondyles du col, aux autres démolissait les reins, aplatissait le nez, pochait les yeux, fendait les mâchoires, enfonçait les dents en gueule, abattait les omoplates, meurtrissait les jambes, décrochait les hanches, déboîtait les bras...

15

20 Si quelqu'un se voulait cacher entre les ceps, il lui froissait toute l'arête du dos, et l'éreintait comme un chien. Si un autre voulait se sauver en fuyant, à celui-là il faisait voler la tête en pièces par la commissure lamdoïde ; si quelqu'un grimpait dans un arbre, pensant y être en sûreté, il l'empalait de son bâton par le fondement. Si quelqu'un de sa vieille connaissance lui criait : — Ah ! frère Jean, mon ami, je me rends ! — Il le faut bien, disait-il, mais en même temps tu rendras l'âme à tous les diables ; et soudain lui donnait dronos ; et si quelqu'un assez téméraire osait lui résister en face, c'est là qu'il montrait vraiment la force de ses muscles, car il leur transperçait la poitrine par le médiastin, et par le cœur. À d'autres, donnant au-dessous des côtes, il subvertissait l'estomac et ils mouraient aussitôt. Il frappait si fièrement les autres par le nombril qu'il leur faisait sortir les tripes... Croyez que c'était le plus horrible spectacle qu'on vit jamais.

25

Extrait de *Gargantua* de F. Rabelais

Deviens une arme
causait pas seulement
bois dur
parfois
Mettre les choses liées
Exagération et accumulation
↳ crée un effet comique
=> sans pitié (> c. moine)
déplacé
blancher de noir
drapeaux
précéder
ricains
dans regards
recueillir les raisins
blancher en cassant les raisins
l'arrière du crâne
frapper
vertèbres
partir entre les poumons
coups

Maudire organisation des ennemis
frapper ainsi fort
Montrer la puissance des exus
ne moquer des exus du genre inf.

..Parodie... du... genre... épique... (son... héros... (frère... Jean)... me... ce... bat... pas...
 ..pour... une... course... noble... il... défend... son... ignoble...
 ..Parodie... du... combat... épique... (un... ont... qui... contre... ton...)
 ..Parodie... du... monde... satirique...
 ..Parodie... du... satir... exusif... du... genre... épique...

Figure 6 : un extrait de fiche élaborée par une stagiaire, le corrigé

Au terme du dispositif, les étudiants reçoivent une ultime consigne, qui leur demande de mobiliser tous les acquis travaillés au fil du temps : « Définissez les étapes d'un parcours qui invite des élèves de 6^e année du général à créer une anthologie de poèmes touchant à la guerre OU à créer et à alimenter le profil Facebook de Madame Bovary. Travaillez par groupes de cinq étudiants. Vous avez 30 minutes. Choisissez un rapporteur qui exposera votre travail à la classe ».

6. CONCLUSION

La planification des dispositifs d'enseignement-apprentissage semble s'apparenter à du bricolage, au sens noble, un art qui s'apprend souvent « sur le tas », ce qui peut susciter un vif sentiment d'imposture et de profondes angoisses, chez le stagiaire, d'abord, mais aussi chez le formateur d'enseignants et le maître de stage, prescripteurs, accompagnateurs, mais aussi évaluateurs d'une tâche complexe au possible. Un nombre croissant de recherches plaide pour une formation explicite à la planification, comme j'ai tenté de le montrer brièvement dans la section 2.

Dans les pages qui précèdent, je me suis efforcée d'esquisser quelques pistes pour mettre en œuvre et soutenir une formation explicite à la planification. Ces pistes sont fondées sur une longue expérience de terrain, couplée à plusieurs recherches aux méthodologies variées (enquêtes quantitatives et qualitatives auprès d'enseignants chevronnés, analyse de corpus de fiches de préparation...). Ce geste professionnel (Bucheton et Dezutter, 2008) de planification doit bien évidemment se penser en interaction étroite avec les gestes de mise en œuvre, d'évaluation et de régulation des dispositifs. Ce geste s'incarne dans un écrit professionnel, dont nous savons qu'il est encore trop peu étudié (Daunay, 2007).

Comme déjà écrit, toutes les pistes didactiques reposent à la fois sur des résultats scientifiques précis et sur des expérimentations effectives, dans des contextes variés. Cette double assise leur donne une certaine validité, une certaine légitimité, par l'incessant et euristique aller-retour qui s'est opéré de la théorie à la pratique et inversement, ainsi que par une fructueuse interaction entre didactique ascendante et descendante. Ainsi, les typologies de fiches de préparation aident à mieux cerner les qualités d'une fiche efficace, les travaux sur le processus de transposition didactique des savoirs soutiennent le travail à mener avec les étudiants de ce point de vue, etc. Chacune des pistes envisagées a été illustrée par des consignes ou des propositions d'activités, voire par des réalisations empiriques de stagiaires.

Toutes ces pistes ont pu montrer leur efficacité sur le terrain. De toute évidence, la plupart des étudiants retirent beaucoup de bénéfices de cette formation explicite à la planification. Beaucoup savent désormais ce qu'il faut faire, comment et pourquoi. Les maîtres de stage sont nombreux à dire que leur stagiaire a été préparé efficacement à planifier son intervention en classe. Mais bien entendu, sur le terrain, tout n'est pas toujours aussi simple. Le processus auquel sont conviés les stagiaires est difficile, chronophage, énergivore et exigeant. Tous ne veulent ou ne peuvent s'approprier pleinement la démarche proposée. Les savoirs disciplinaires sur lesquels ils se fondent sont quelquefois bien fragiles. D'autres peinent à transposer valablement les savoirs à l'attention de leurs élèves. Formuler les consignes ou questions, identifier et structurer les diverses tâches successives, déterminer les modalités évaluatives, choisir les supports, clarifier les modalités de travail des élèves, cerner les compétences attendues, autant d'activités aussi redoutables dont peinent à s'acquitter un certain nombre de stagiaires, en dépit de l'accompagnement parfois serré qui leur est proposé. Ceci est d'autant plus vrai que les stages mobilisent des acteurs divers, aux pratiques et aux valeurs parfois peu compatibles : l'étudiant-stagiaire, les formateurs de la haute école ou de l'université, les maîtres de stage et leurs élèves. Un dialogue plus soutenu entre ces différentes instances et un respect plus grand des uns et des autres sont certainement de nature à améliorer la qualité de la formation initiale.

Enfin, en l'occurrence, mon propos ne fut ici ni prescriptif ni scientifique : il s'est plutôt agi de proposer au lecteur des voies possibles, validées toutefois par des recherches et des expérimentations antérieures. Puisse-t-il y trouver un quelconque intérêt et s'en emparer, après les avoir transposées, dans son propre contexte.

7. RÉFÉRENCES

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels de l'enseignant de français*. De Boeck.
- Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants : un métier impossible ?* ESF.

- Daunay, B. (dir.). (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approches didactiques*. Presses universitaires de Rennes.
- Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire*. [Thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3284>
- Deprit, A., März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(1). https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17732/pdf/SZBW_2019_1_Deprit_Maerz_Van_Nieuwenhoven_Parmi_les_ressources_mobilisCoes.pdf
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021 b). Quand le stagiaire planifie... Une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://journals.openedition.org/ripes/3266>
- Le Ferrec, L. et Leclère-Messebel, M. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/748>
- Maulini, O. et Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maitres. La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF.
- Scheepers, C. (2013a). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? Dans M. Bouhon, M. De Kesel, J.-L. Dufays et J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages* (p. 75-86). Presses universitaires de Louvain.
- Scheepers, C. (2013 b). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184, 17-28. <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-17?lang=fr>
- Scheepers, C. (2014). Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs. *Pratiques*, 161-162. <https://journals.openedition.org/pratiques/2111>
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le français aujourd'hui*, 194, 95-103. https://shs.cairn.info/article/LFA_194_0095?lang=fr&ID_ARTICLE=LFA_194_0095
- Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Reperes*, 56, 17-28. <https://journals.openedition.org/reperes/1208?lang=fr>
- Scheepers, C. (2018). Le triangle didactique dans les fiches de préparation des stagiaires. Dans J. André, O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français au siècle du numérique* (p. 293-312). Polytechnique.
- Scheepers, C. (2025). Les notes de cours des enseignants du supérieur : quels écrits, quelles procédures ? Dans M. Jorge et P.-Y. Testenoire (dir.) *Les notes de cours des enseignants* (p. 109-128). PUB.

Simard, C., Dufays, J.— L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.

Vygotski, L. (1931/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Vygotski, L. (1934/2017). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.