



Lever le voile sur la compétence à planifier

Agnès Deprit
UCLouvain



Les rencontres du GIRSEF
Un espace d'information et de débat

Louvain-la-Neuve, 12 février 2025





Faire le point sur
ce qu'on sait, aujourd'hui, de
la compétence à planifier
et plus spécifiquement à partir des
résultats de la thèse

Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.

Par souci de lisibilité, cette présentation utilise l'écriture non inclusive.

- 1. *Au départ, une problématique sociale***
- 2. *Pour lever le voile...***
- 3. *Qu'est-ce que la compétence à planifier ?*** THÉORIE
- 4. *Comment l'observer ?*** MÉTHODOLOGIE
- 5. *Comment se développe-t-elle ?*** RÉSULTATS
- 6. *Les implications pour la pratique et la recherche***

1.

**Au départ,
une problématique sociale**

1. Au départ, une problématique sociale

1.1. Constats

Un manque...

planifier

'parent pauvre'
de la FIE
(Deprit, 2023)



AVANT LE STAGE

Réfléchir
pour l'action

souvent investi en FIE



PENDANT LE STAGE

Réfléchir
dans l'action

(Beckers, & Leroy, 2012; Schön, 1994)

APRÈS LE STAGE

Réfléchir
sur l'action

Dans la formation
des enseignants

1. Au départ, une problématique sociale

1.1. Constats

Dans la formation des enseignants

Un manque...

planifier

fait partie du métier

(Charlier, 1989)

est essentielle à la profession

(Gagné & Berger, 2019; Russ et al., 2016)

'parent pauvre' de la FIE
(Deprit, 2023)



AVANT LE STAGE

Réfléchir *pour* l'action



influence l'apprentissage des élèves

(Bergeron, 2016; Gunn & McRae, 2021)

jugée centrale dans les curricula de formation

(Mutton et al., 2011)

3. Organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive

(Décret 2021, article 5, §1)

3.1. Maîtriser les contenus disciplinaire et leurs fondements épistémologiques, leur évolution scientifique et technologique, leur didactique et la méthodologie e leur enseignement.

3.2. Maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement.

3.3. Maîtriser la langue française écrite et orale de manière approfondie pour enseigner et communiquer de manière adéquate dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession.

3.4. Agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers :

(1) la **conception** et la mise en oeuvre d'une **démarche d'enseignement** et d'apprentissage, comprenant des pratiques variées de nature à renforcer la motivation et la promotion de la confiance en soi des élèves et à développer leur **créativité** et leur esprit d'initiative et de coopération;

(2) la **conception**, le choix et l'utilisation de **supports didactiques**, de manuels, de logiciels éducatifs et d'autres **outils pédagogiques** ;

(3) la **construction** et l'utilisation de **supports d'observation et d'évaluation**, cette dernière étant spécifiquement à visée **compréhensive et formative**, favorisant la **responsabilisation** et la participation de l'élève dans ses apprentissages ;

(4) la **conception** et la mise en oeuvre de **pratiques de différenciation pédagogique**, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques impliquant la mise en oeuvre d'aménagements raisonnables et reposant notamment sur le co-enseignement ou la co-intervention pédagogique.

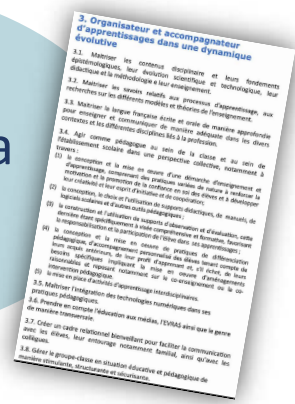
1. Au départ, une problématique sociale

1.1. Constats

Un manque...
planifier



jugée centrale
dans les curricula
de formation
(Mutton et al., 2011)



Dans la formation
des enseignants

fait partie
du métier
(Charlier, 1989)

AVANT LE STAGE

Réfléchir
pour l'action



influence
l'apprentissage
des élèves
(Bergeron, 2016; Gunn & McRae, 2021)

'patate chaude'
qui passe de
mains en mains
(Maulini & Vellas, 2003, p.6)

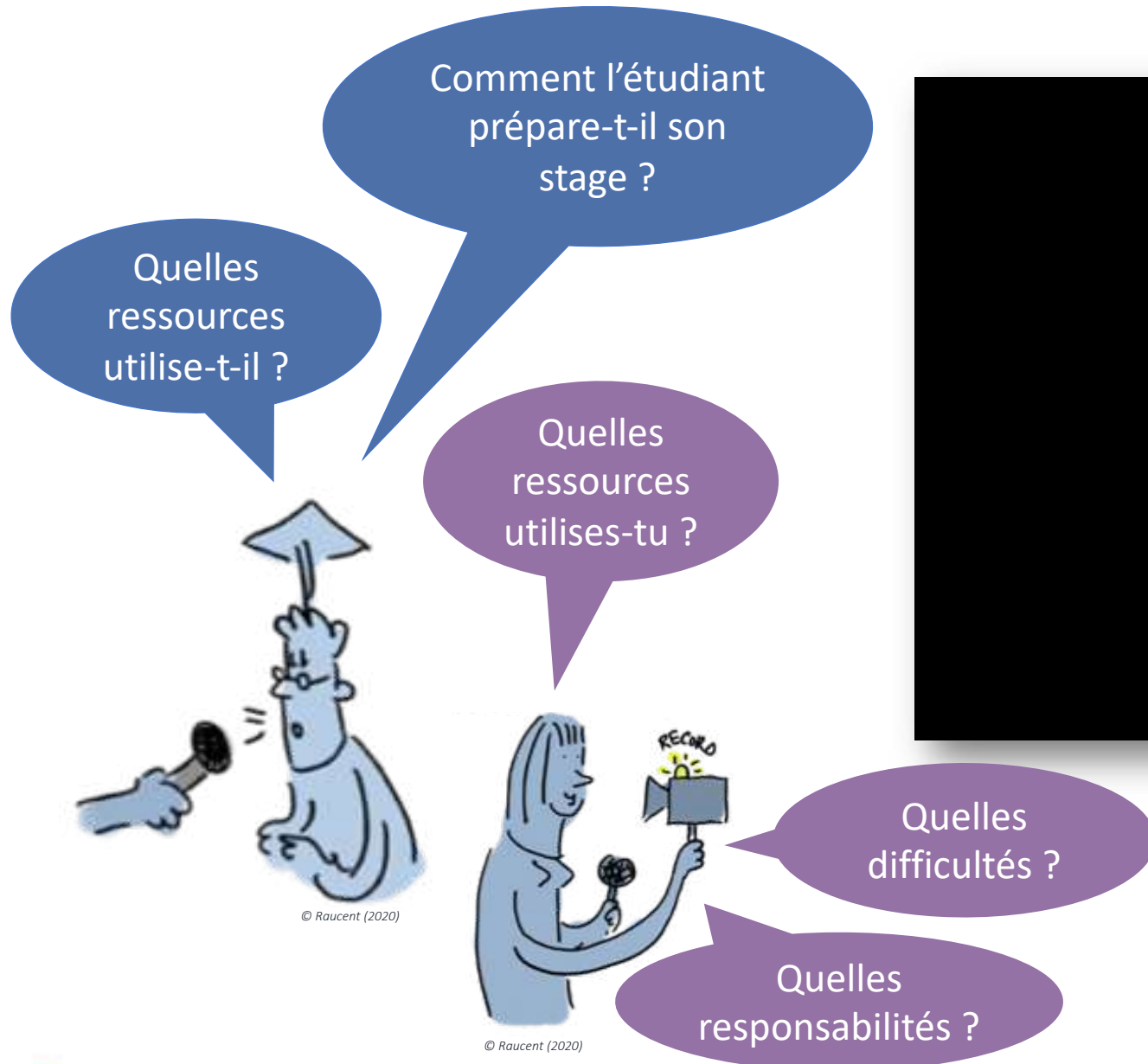
en stage,
praxisshock
(Kelchtermans & Ballet, 2002)

est essentielle
à la profession
(Gagné & Berger, 2019; Russ et al., 2016)

considérée
acquise
(Bergeron, 2016)

étudiants en
demande d'aide
(Caron & Portelance, 2017)





1. Au départ, une problématique sociale

1.2. Ce qu'ils en disent...

Je vais d'abord vers **mes copines** et **leurs prépas**

puis la **bibliothèque** et **Internet**

Difficile d'**anticiper** les obstacles et difficultés,

d'aller en profondeur, **vers le petit objectif à l'intérieur,**

de savoir **s'organiser**

Je me sens **responsable de l'apprentissage** il doit être acquis

ça doit leur plaire

Ne **pas improviser**



© Raucent (2020)

Deprit, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel?. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(1), 222-241.



Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 726-752.

1. Au départ, une problématique sociale

1.2. Ce qu'ils en disent...

Je vais d'abord vers
mes copines et
leurs prépas

puis la
bibliothèque
et **Internet**

Utilisent surtout
Internet et les
prépas des copines

Ca **dépend du**
profil
d'étudiant

Pas
autonomes

Ont des
difficultés pour
cerner la
matière

pour **gérer**
le groupe

Courent
comme des
poules sans
têtes

Ressources
pas très
pertinentes

Essaient de
s'approprier sans
transférer au
contexte de la classe

Ne perçoivent pas le
lien entre les
cours et leur utilité
pour le **stage**

Difficile
d'**anticiper**
les obstacles et
difficultés,

d'aller en profondeur,
vers le petit
objectif à
l'intérieur,

de savoir
s'organiser

Je me sens
responsable de
l'apprentissage
il doit être acquis

ça doit
leur
plaire

Ne **pas**
improviser



© Raucent (2020)



© Raucent (2020)

Et vous ?

Vivez-vous la même chose ?
(constats, préoccupations...)

Je vais d'abord vers
mes copines et leurs prépas

puis la
bibliothèque et Internet

Difficile
d'**anticiper**
les obstacles et
difficultés,

d'aller en profondeur,
vers le petit objectif à l'intérieur,

de savoir
s'organiser

Je me sens
responsable de l'apprentissage
il doit être acquis

ça doit leur plaire

Ne **pas improviser**



© Roussel / 2020

Intention d'écoute
Des réponses, des pistes dans l'exposé ?

On en reparle...



Enfin,
que font les étudiants
quand ils préparent leurs leçons ?

Utilisent surtout
Internet et les
prépas des copines

Ca dépend du
profil
d'étudiant

Pas autonomes

Courent comme des poules sans têtes

Ont des
difficultés pour
cerner la matière

pour **gérer le groupe**

ressources pas très pertinentes



© Roussel / 2020

Essaie de
s'approprier sans transférer au
contexte de la classe

Ne perçoivent pas le
lien entre les cours et leur utilité
pour le **stage**

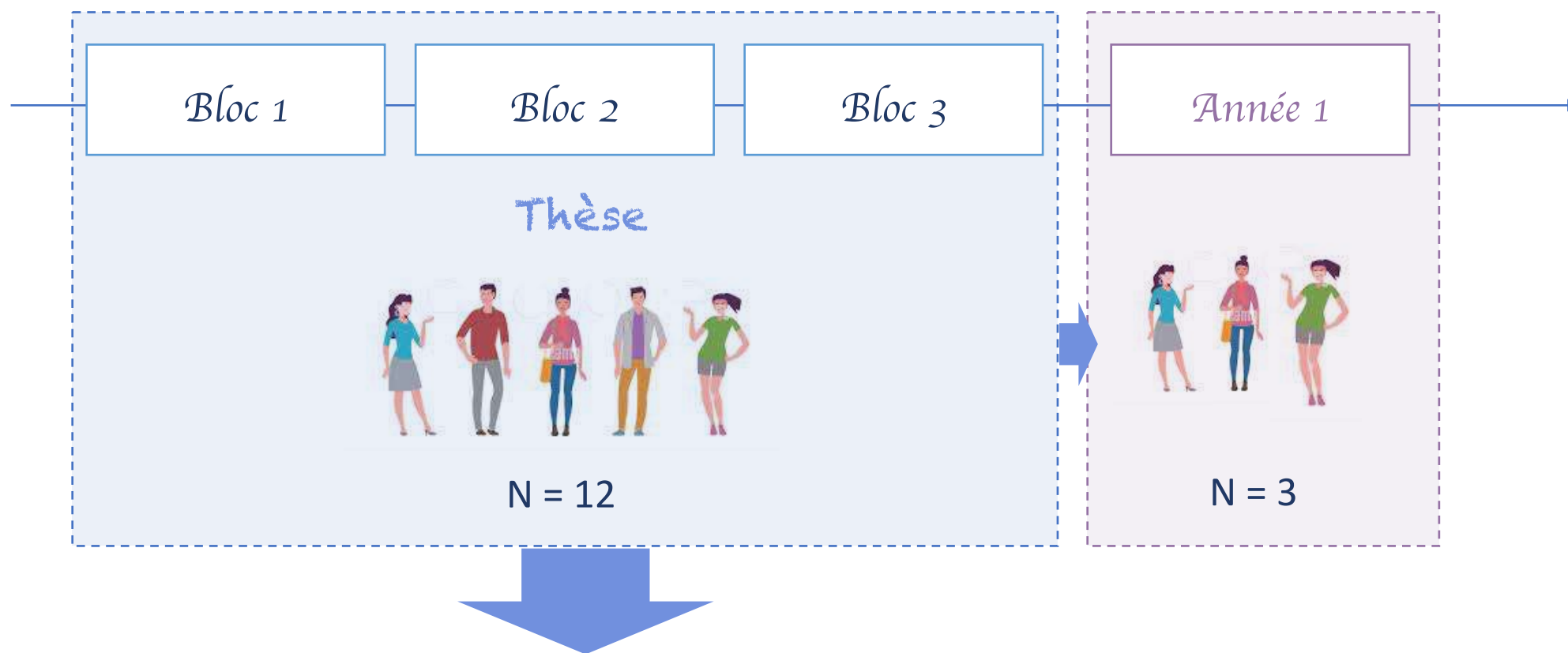
Ne se rendent pas
compte qu'il faut
« **faire apprendre** »

2.

Pour lever le voile...

2. Pour lever le voile...

Suivi de (futurs) enseignants, nous dévoilant chaque année ce qu'ils font pour préparer une leçon.



Principal objet de la présentation

3.

**Qu'est-ce que la
compétence à planifier ?**

Au niveau de la littérature...

**un défi pour
la décrire**

(Koni & Krull, 2015)

peu étudiée

(Bergeron, 2016)



**en partie
mentale**

(Scheepers, 2014;
Wanlin, 2009)

**en partie non
consciente**

(Fenstermacher, 1996;
Gervais & Leroux, 2011)

singulière

(Koni & Krull, 2015)

complexe

(Bergeron, 2016)

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.1. Définition

➡ À partir de la littérature existante, définir la planification préactive



« **Planifier est** une activité faisant partie du métier de l'enseignant qui se réalise dans un contexte situé et **en amont de l'interaction avec les élèves**. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage. »

(Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.78-79)

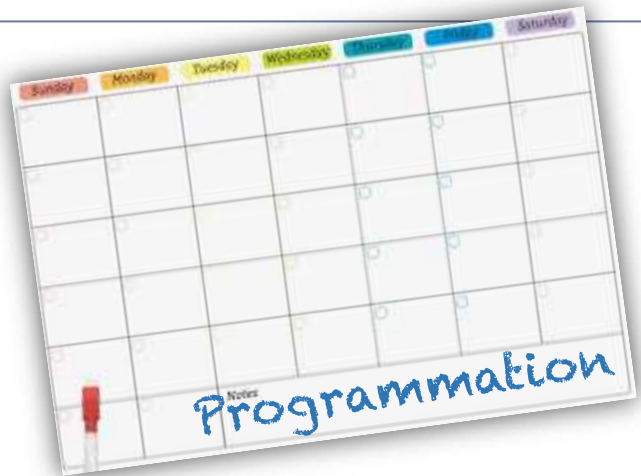
Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213(4), 75-88.



➡ À partir de la littérature existante, définir la **planification préactive**

« **Planifier est** une activité faisant partie du métier de l'enseignant qui se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la **programmation** des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage. »

(Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.78-79)



➔ À partir de la littérature existante, définir la **planification préactive**

« **Planifier est** une activité faisant partie du métier de l'enseignant qui se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du **pilotage didactique** de la séquence d'apprentissage. »

(Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.78-79)



Pilotage
didactique

Des **croyances** partagées qui **résistent** :
planifier serait...

- ✓ choisir la 'bonne' didactique, la 'bonne' ressource (IA, Internet, manuels, syllabus...)
- ✓ et 'bien' compléter la trace écrite



Au-delà

- des ressources choisies (Deprit, 2023)
- ou de la trace visible (Scheepers, 2014)



processus
décisionnel de
résolution de
problème

(Bergeron, 2016)

LA compétence
réflexive pour
l'action

(Deprit, soumis A)

T
R
A
C
E



Pilotage
didactique

(Deprit, 2023)

Processus linéaire ?
NON

Margot



PROJETER →

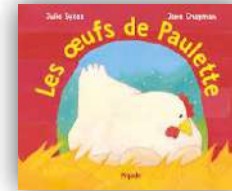
MOBILISER →

DÉCIDER →

VALIDER

Trouver un album
de jeunesse

FORMATEUR



T
R
A
C
E



processus
décisionnel de
résolution de
problème

(Bergeron, 2016)

LA compétence
réflexive pour
l'action

(Deprit, soumis A)

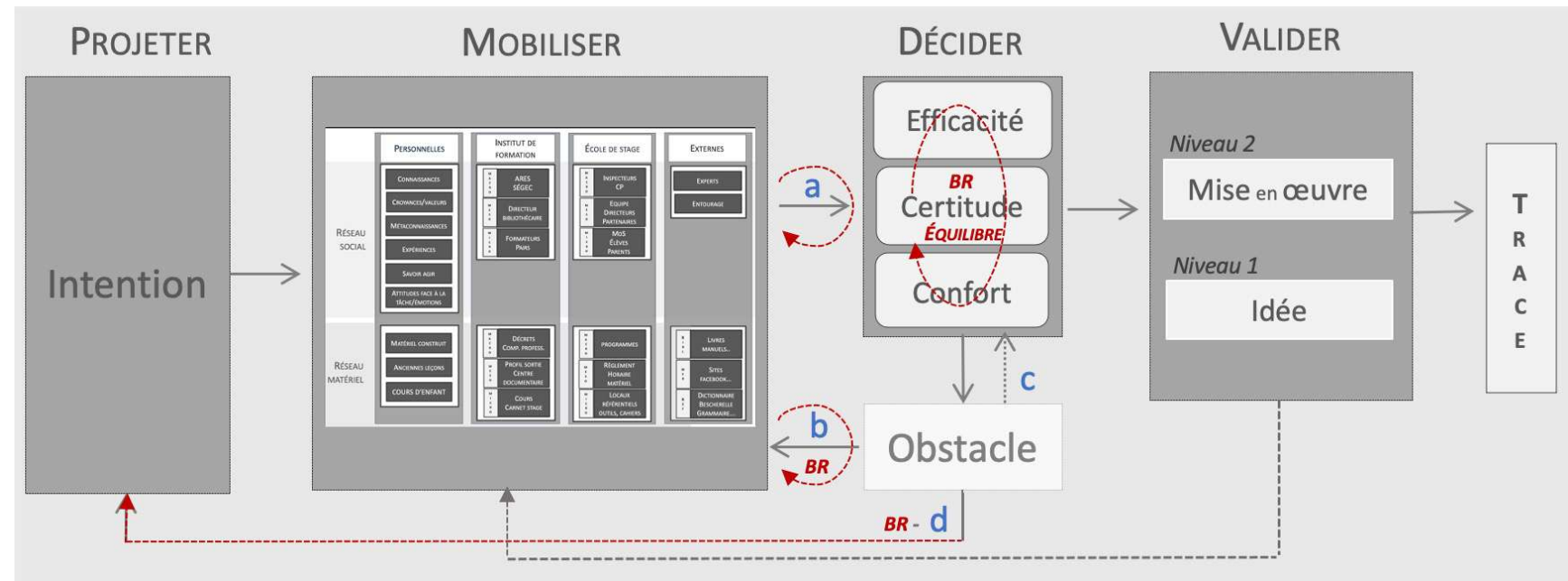
(Deprit, 2023)

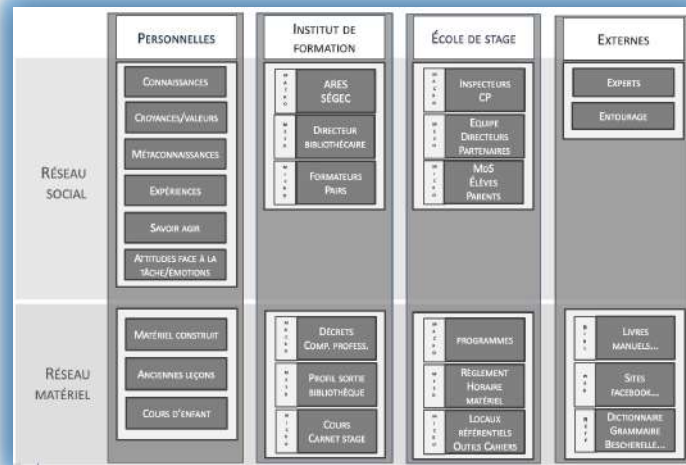
3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

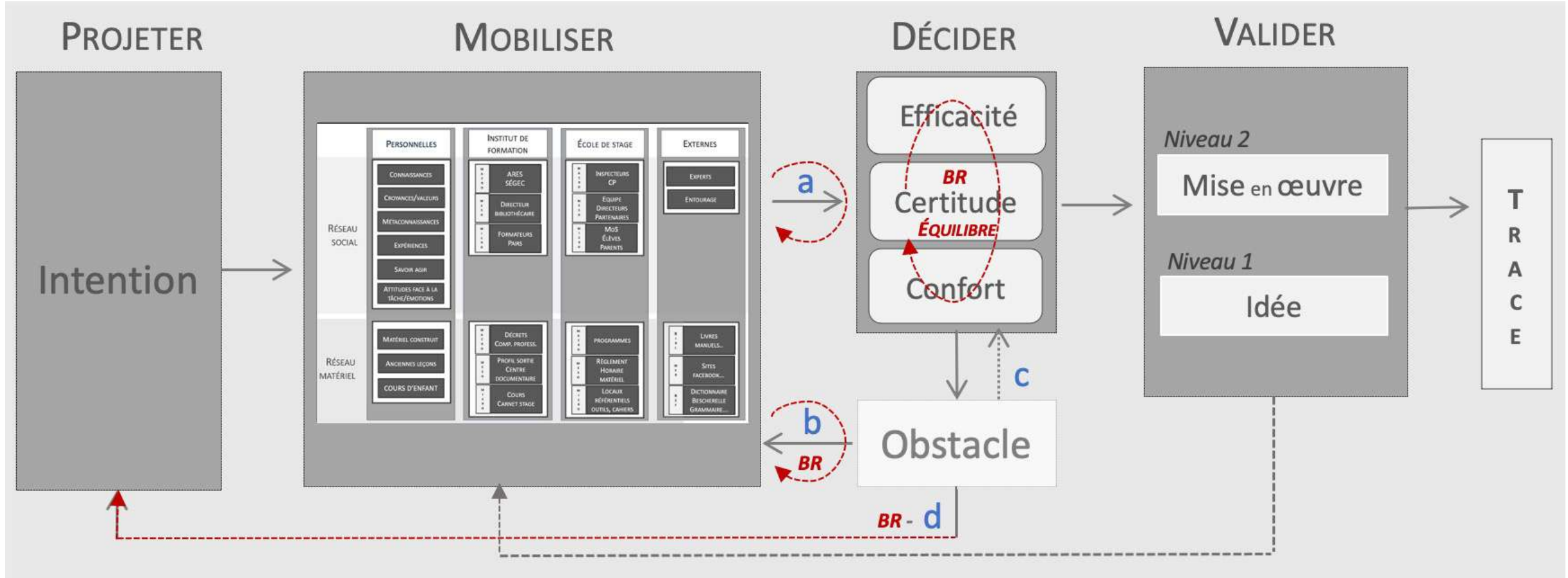
Processus linéaire ?
NON



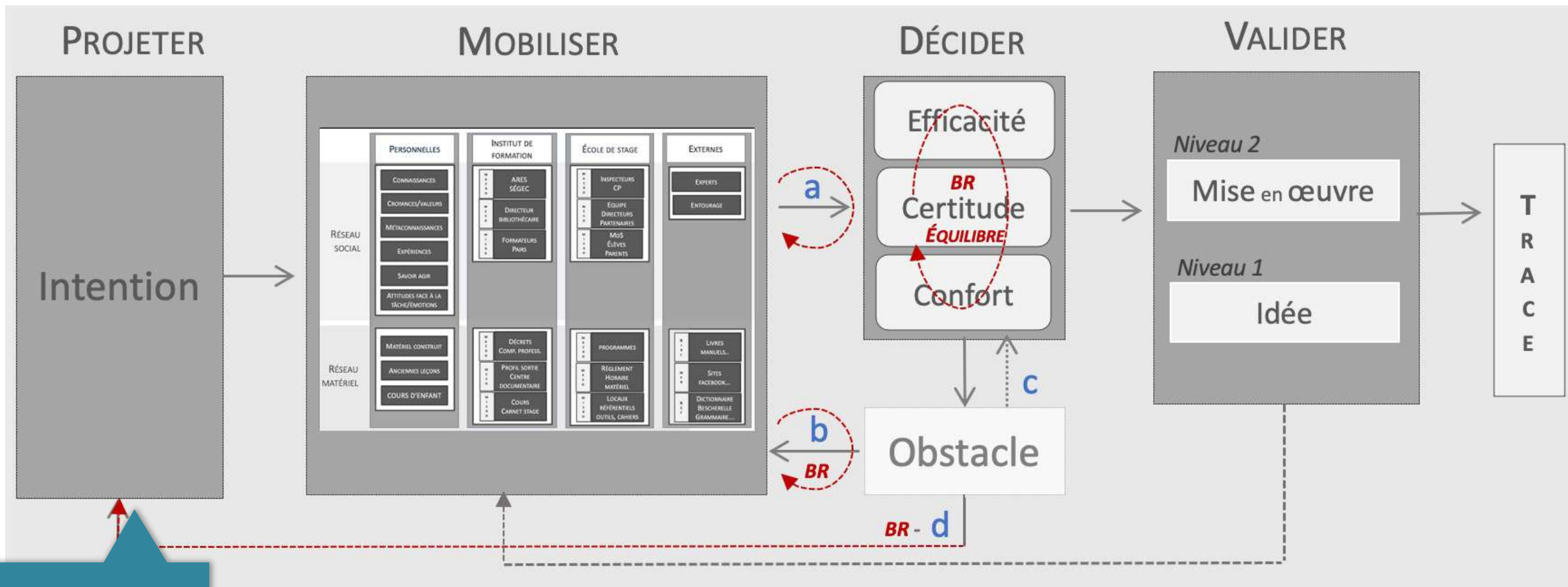


Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021c). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2).

Planifier est un processus dynamique complexe



Planifier est un processus dynamique complexe



Trouver un album de jeunesse

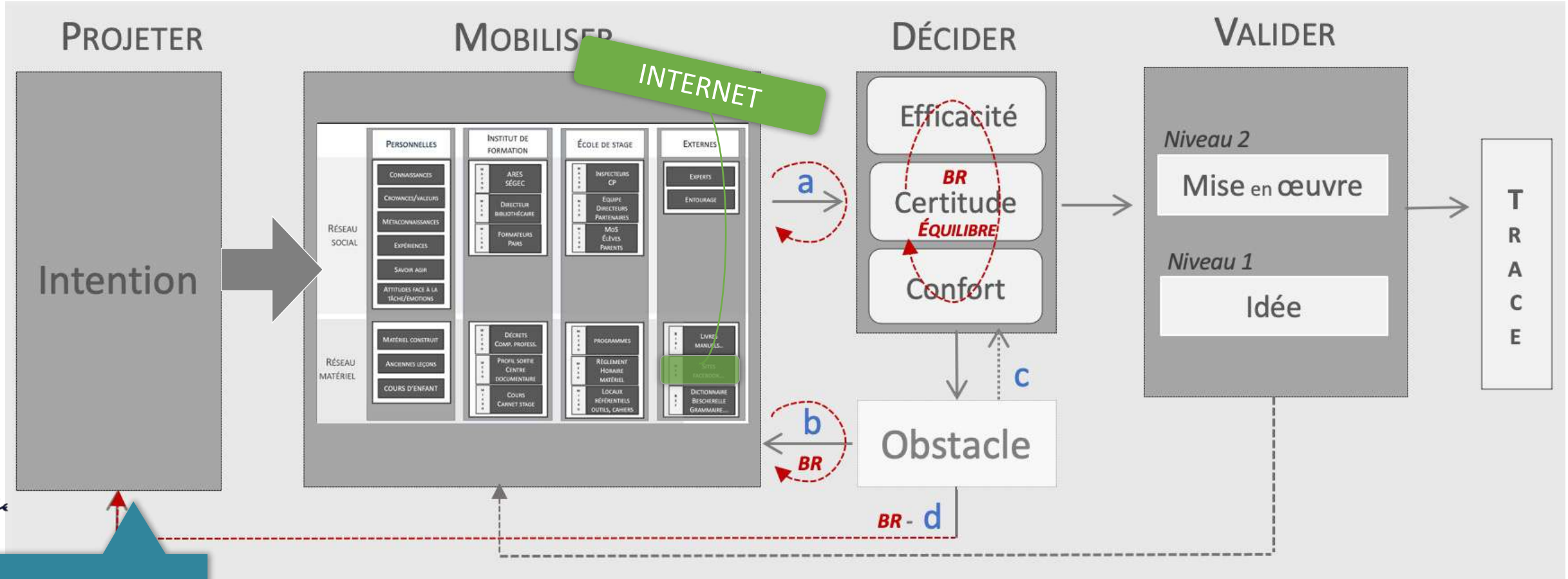


Margot

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

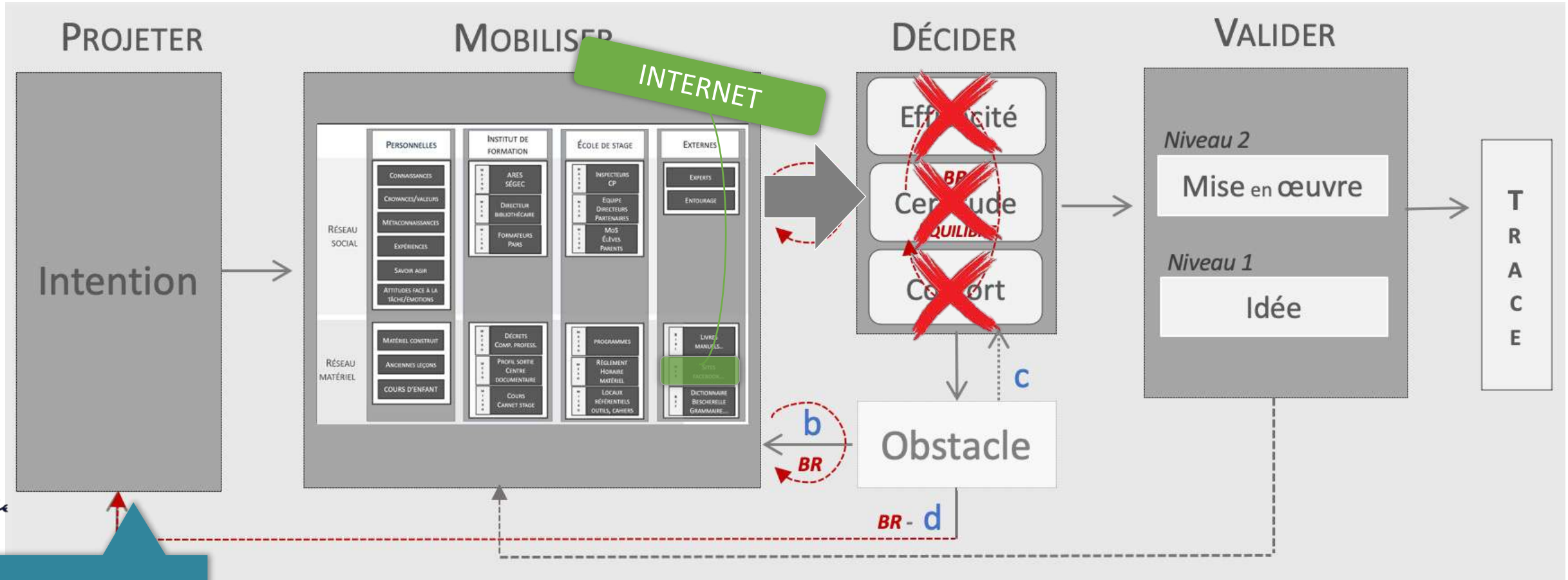


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

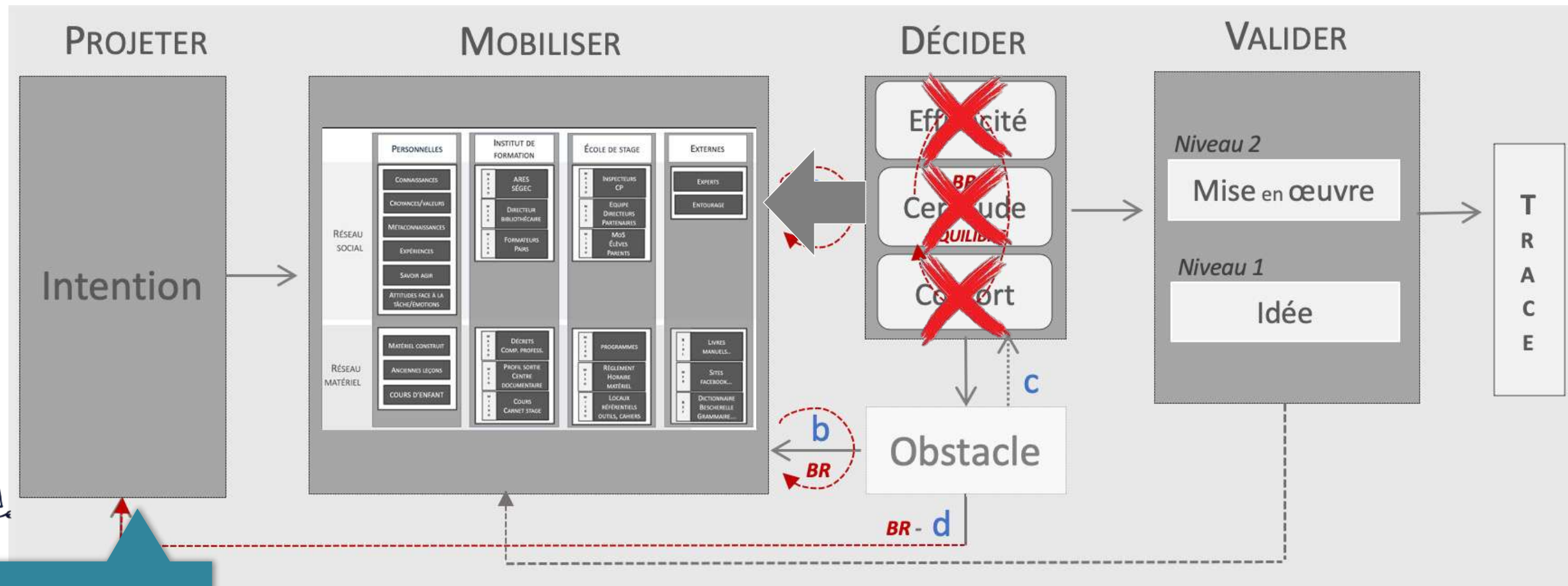
3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe



Trouver un album de jeunesse

Planifier est un processus dynamique complexe

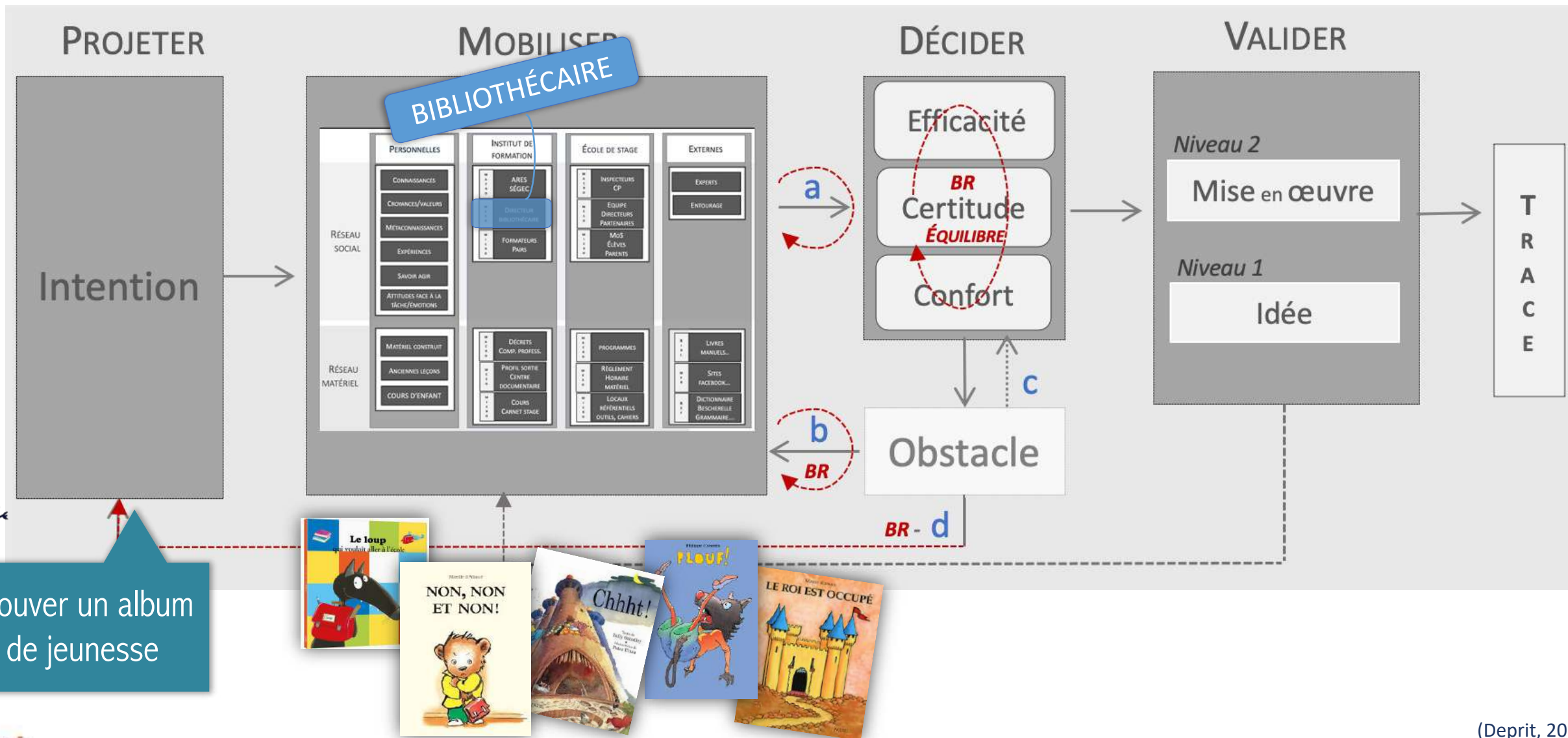


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

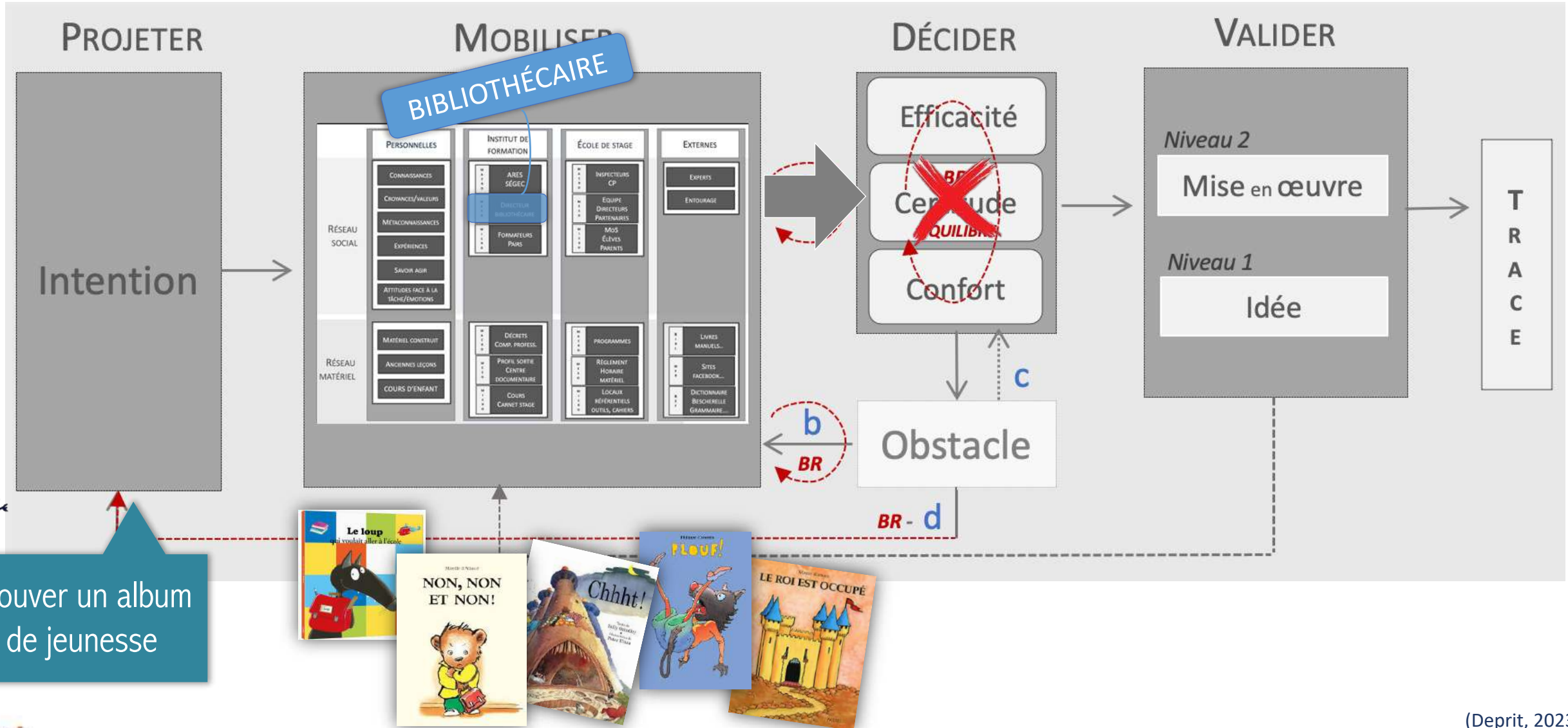
Planifier est un processus dynamique complexe



3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

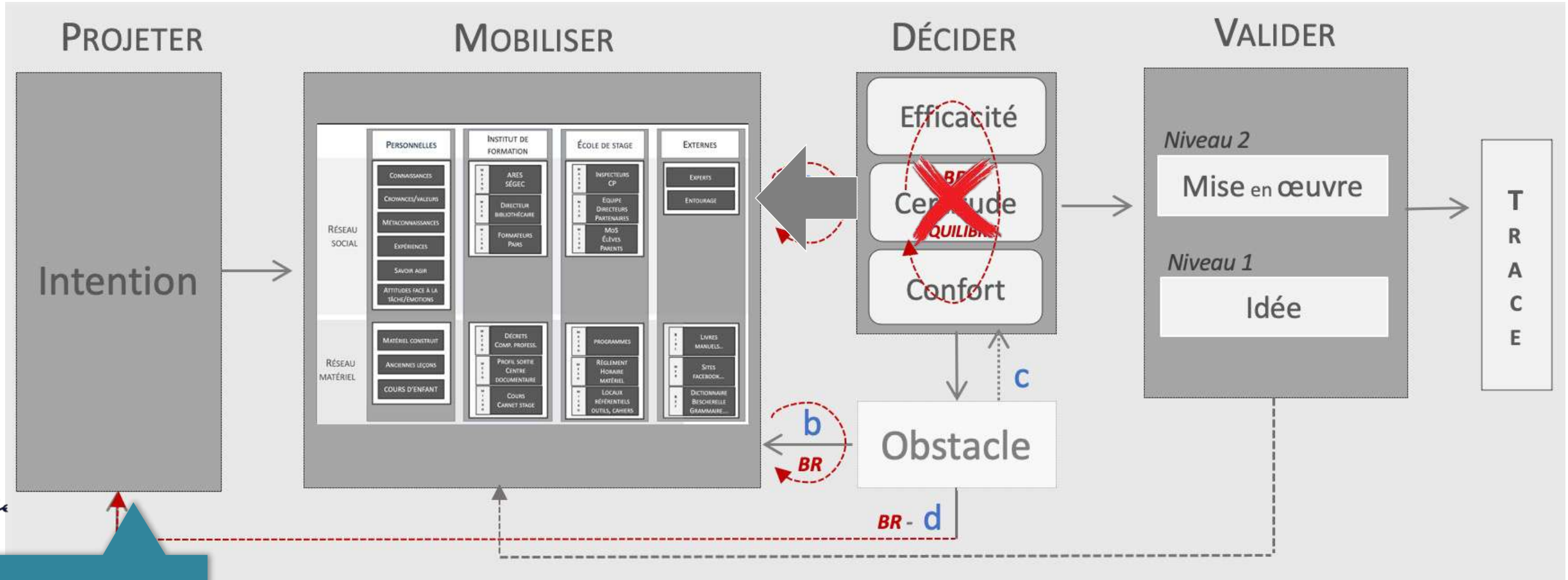
Planifier est un processus dynamique complexe



3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

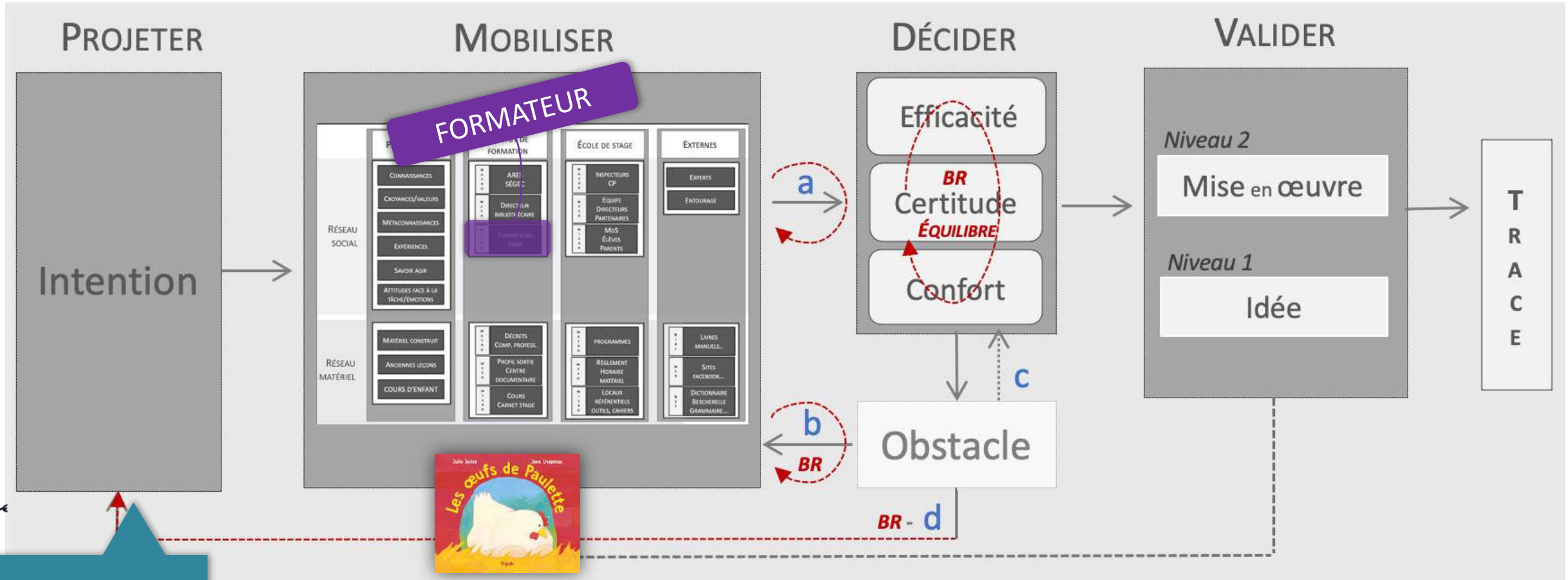


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

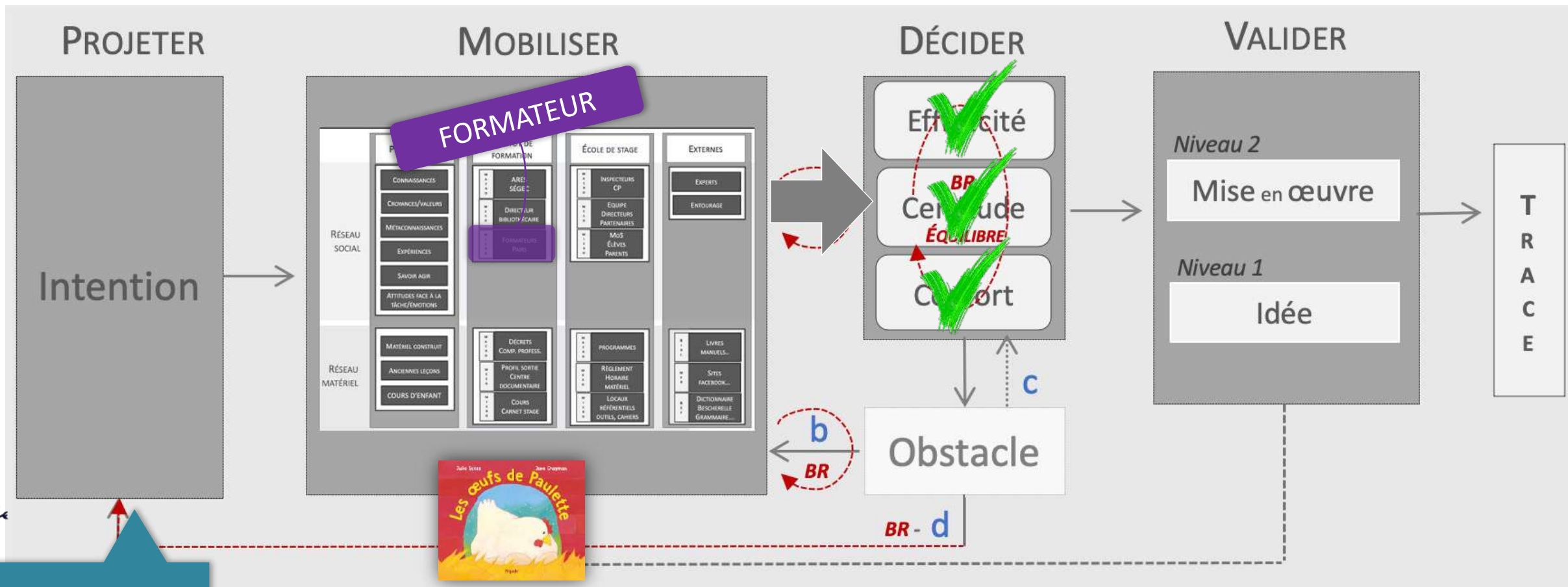


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

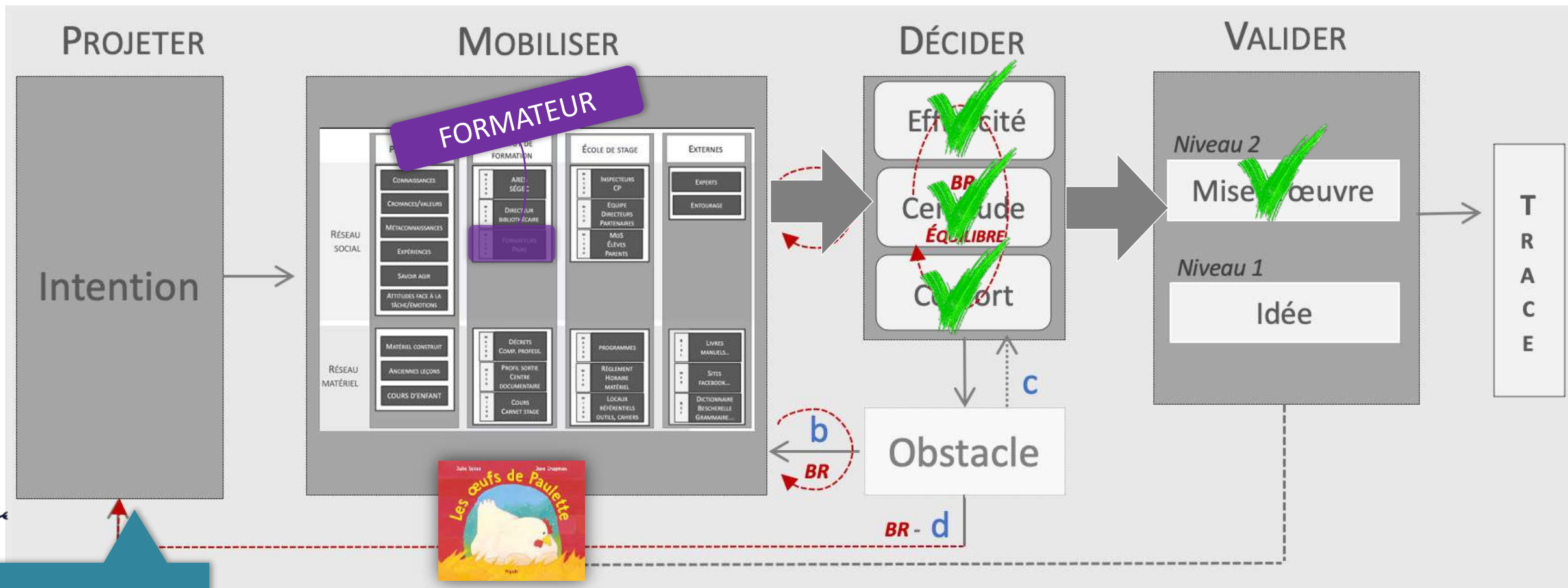


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

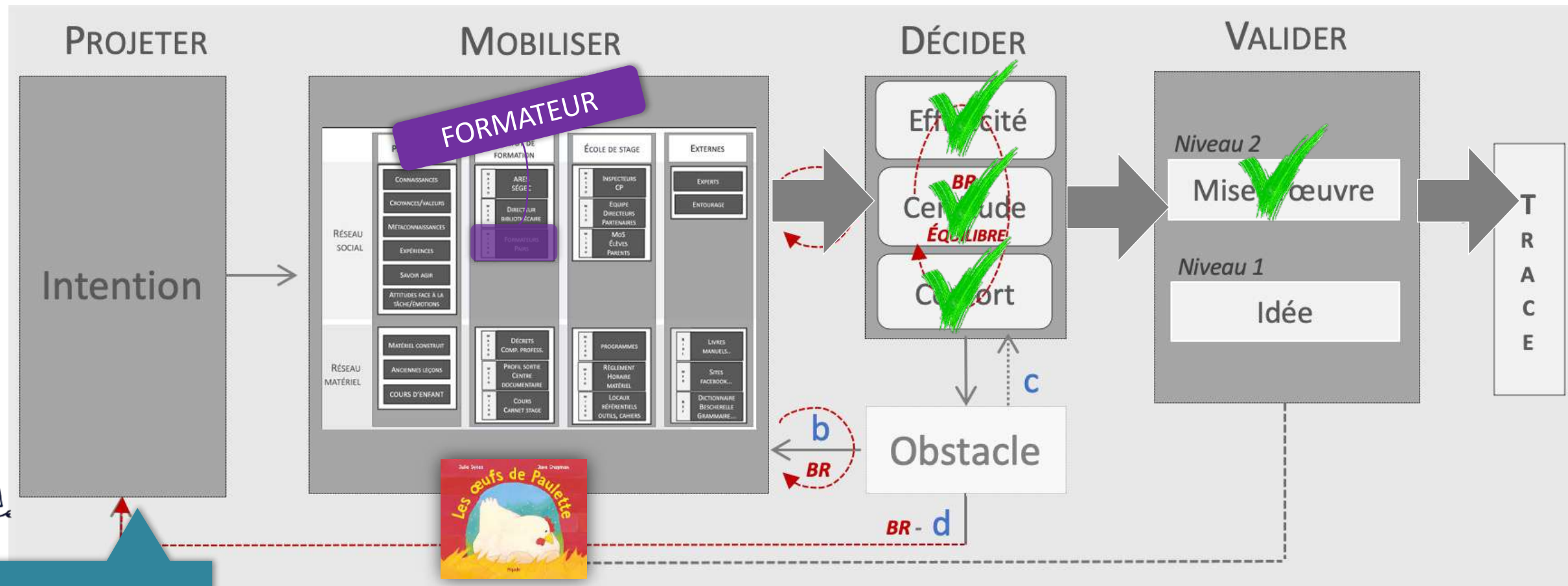


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe

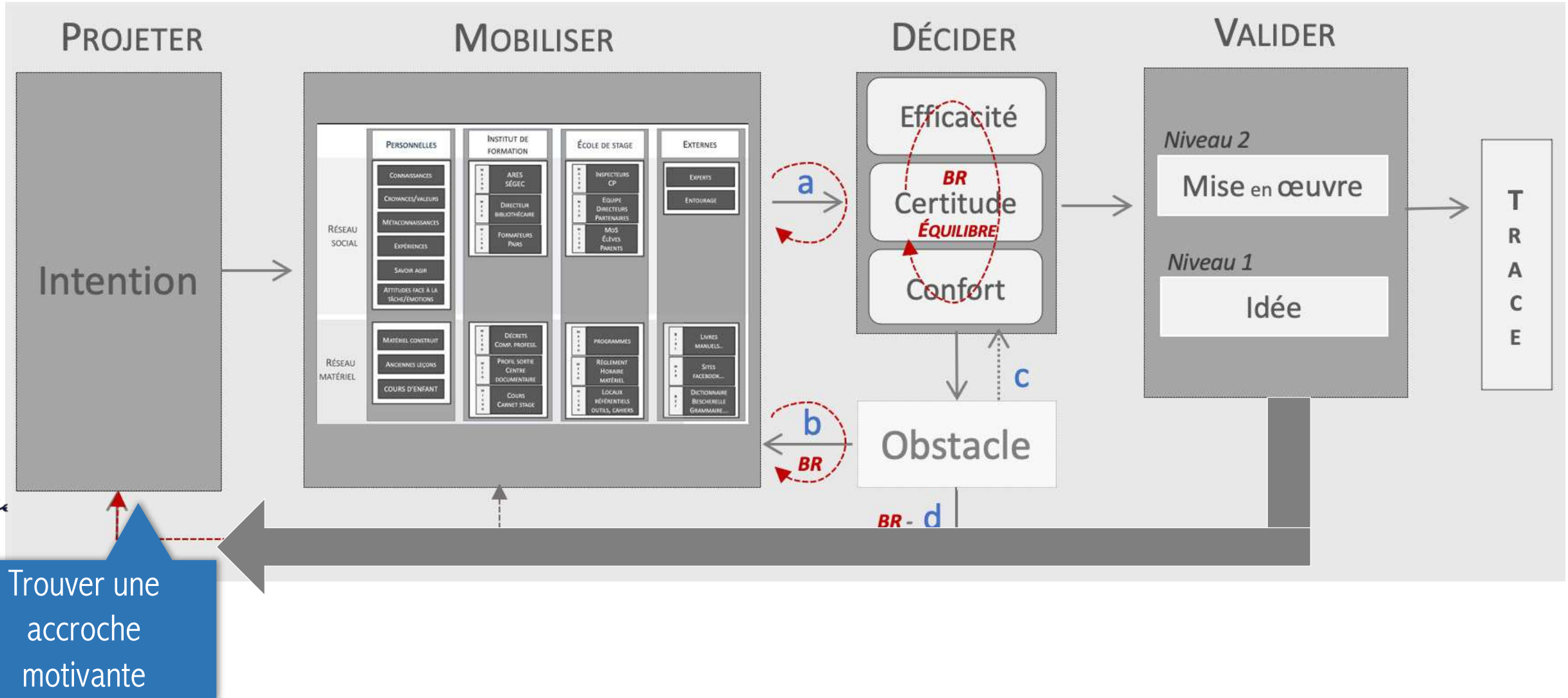


Trouver un album de jeunesse

3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

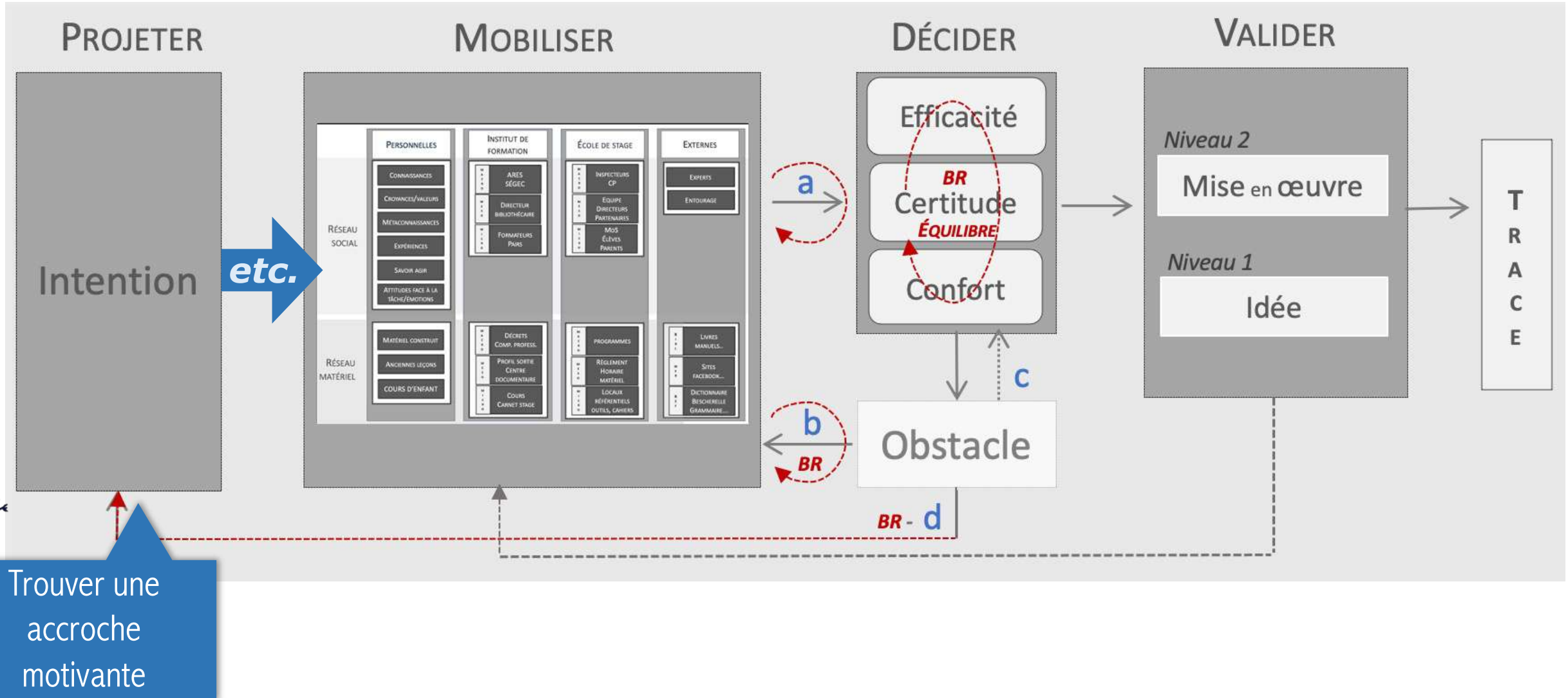
Planifier est un processus dynamique complexe



3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

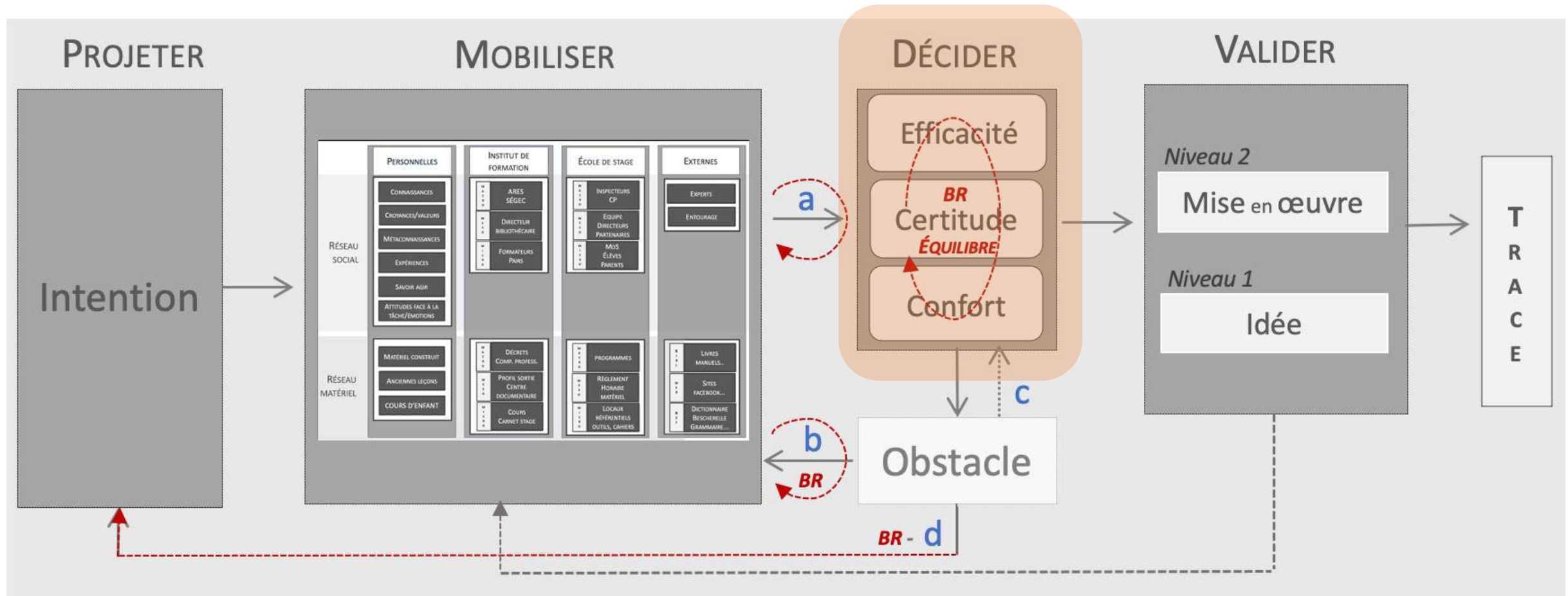
Planifier est un processus dynamique complexe



3. Qu'est-ce que la compétence à planifier

3.2. Modéliser le processus réflexif

Planifier est un processus dynamique complexe, **réflexif et singulier**, en partie mental



Tous ne choisissent pas « Les œufs de Paulette » ?
Pourquoi cette décision ?

4.

Comment l'observer ?

4. Comment l'observer ?

4.1. L'approche de l'activité

Un dispositif conçu pour Approcher l'Activité réelle de Planification par les Images [API]

Deprit & Van Nieuwenhoven (2021)



Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un dispositif axé sur l'analyse. de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUPTIC*, 1, 55.

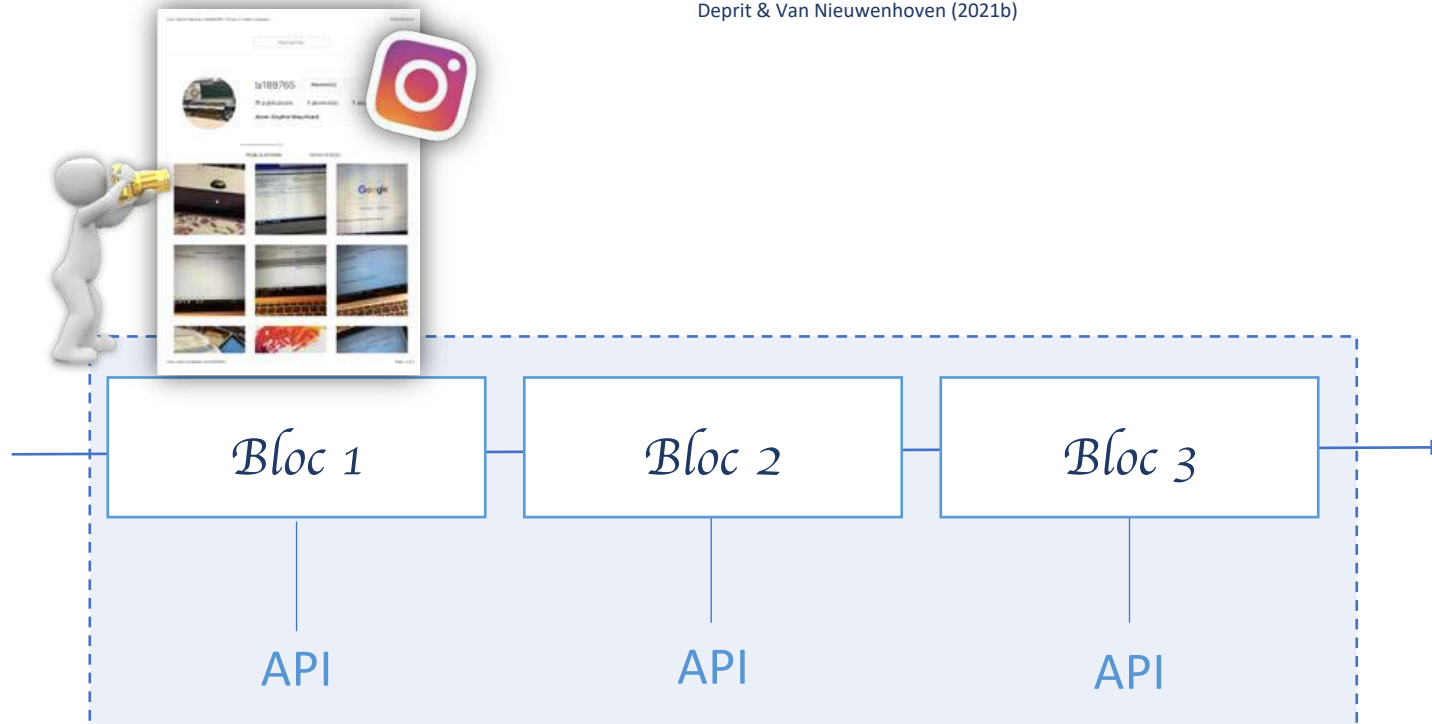
4. Comment l'observer ?

4.1. L'approche de l'activité

Un dispositif conçu pour **Approcher l'Activité réelle de Planification par les Images [API]**

Deprit & Van Nieuwenhoven (2021b)

« Photographie tout ce que tu fais à partir du moment où tu reçois ton sujet de leçon jusqu'à ce que tu décides que ta leçon est terminée »



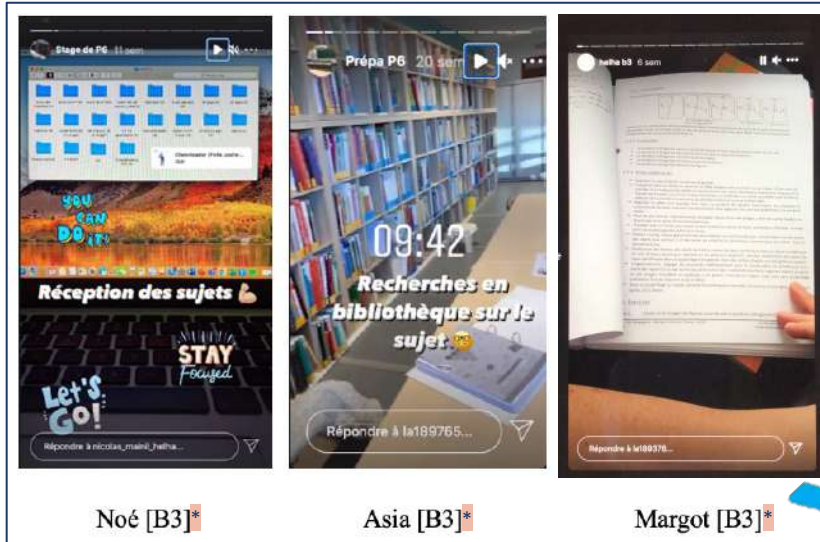
N = 12

4. Comment l'observer ?

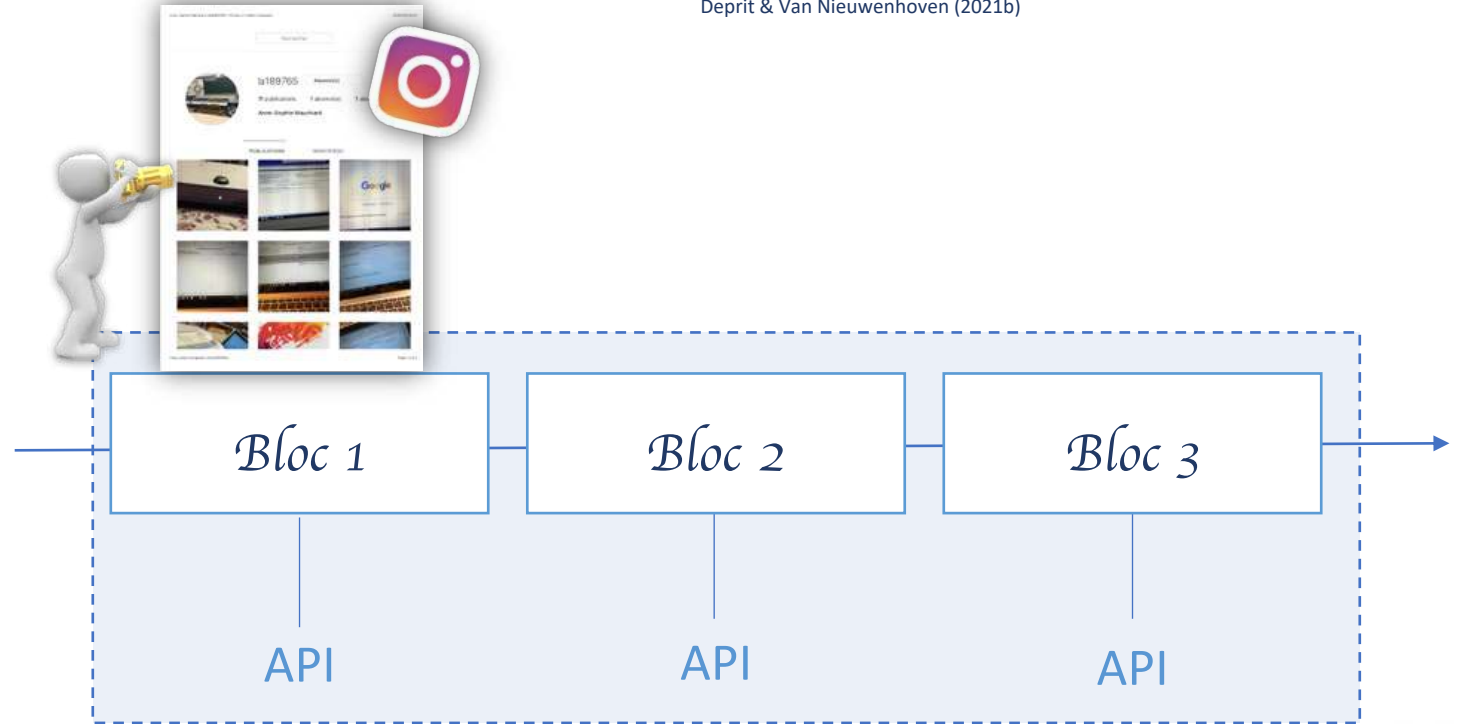
4.1. L'approche de l'activité

Un dispositif conçu pour Approcher l'Activité réelle de Planification par les Images [API]

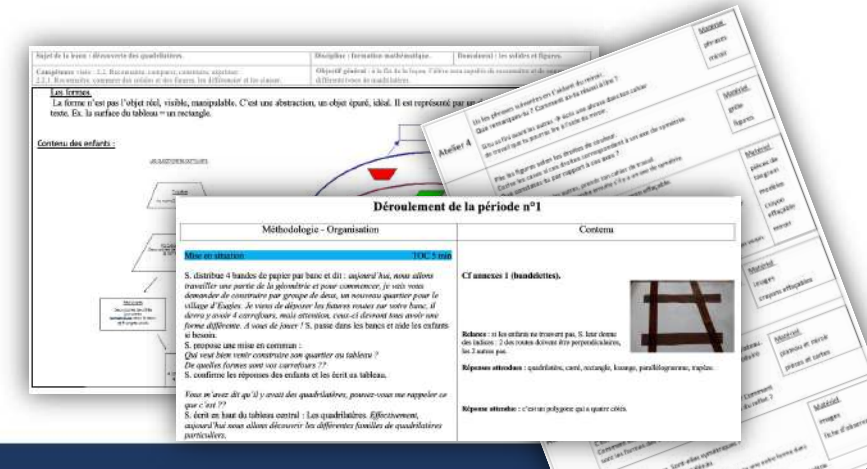
Deprit & Van Nieuwenhoven (2021b)



*prénoms d'emprunt



N = 12



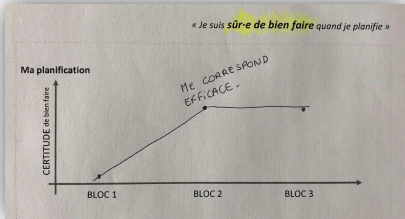
4. Comment l'observer ?

4.1. L'approche de l'activité

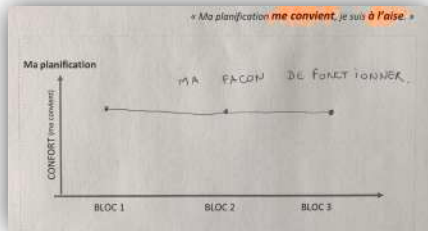
Design méthodologique

Deprit (2023)

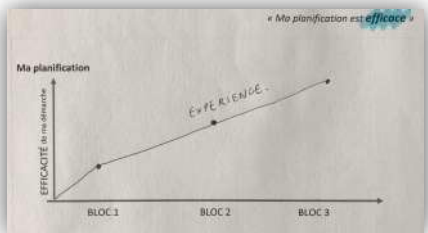
Étais-tu toujours *sûr de bien faire* ?



Est-ce que ta manière de planifier était *efficace* depuis le début ?



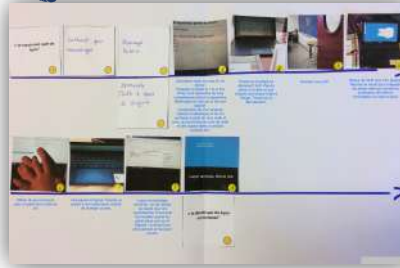
Est-ce que ta manière de planifier te *convenait* depuis le début ?



(Meijer, 2011; Orland, 2000)

Margot

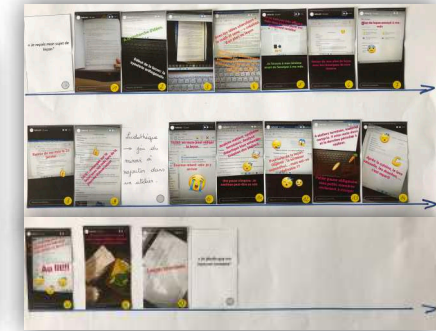
Margot



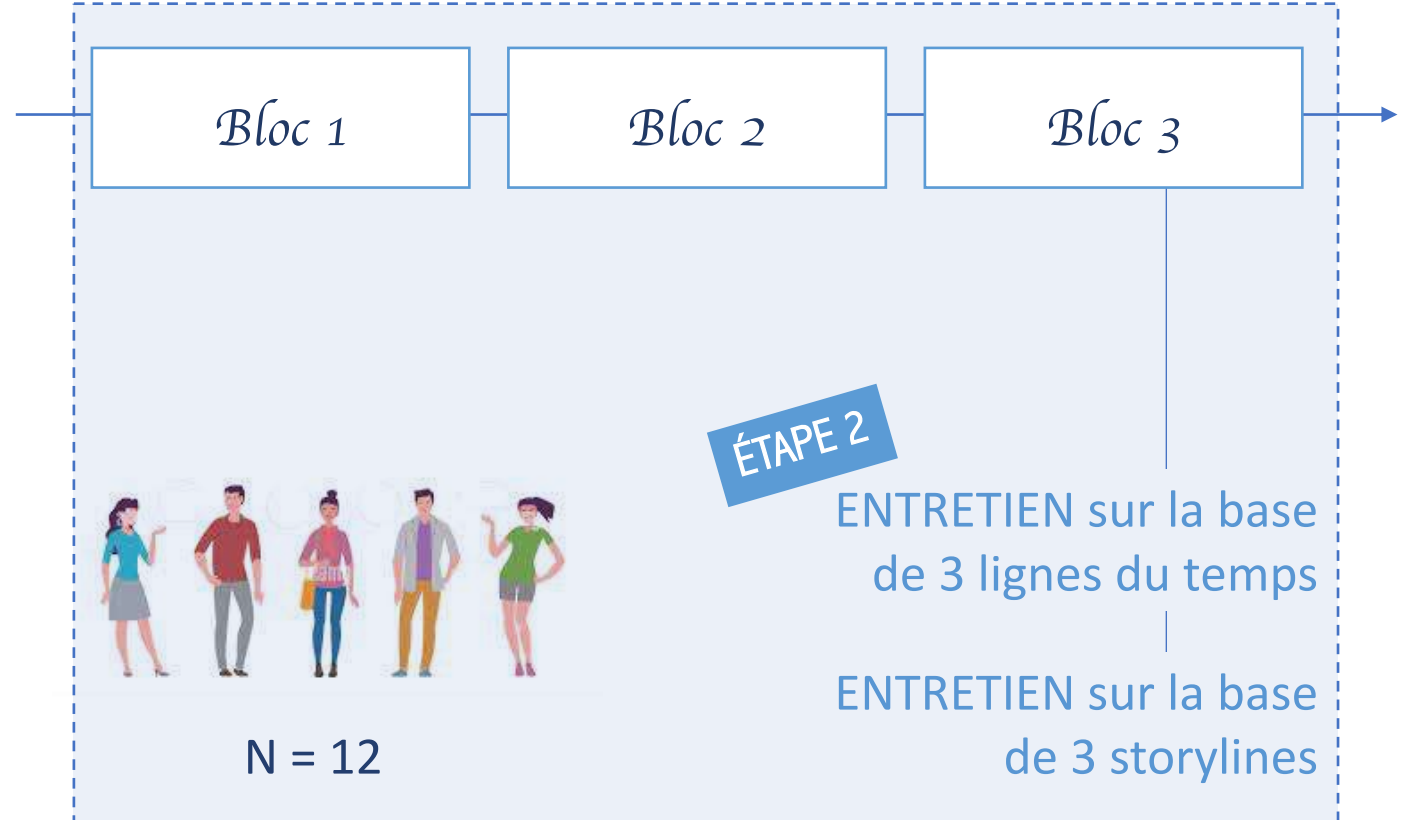
Bloc 1



Bloc 2



Bloc 3



4. Comment l'observer ?

4.1. L'approche de l'activité

Design méthodologique

Deprit (2023)

Margot

Étais-tu toujours



Est-ce que ta ma
était efficace

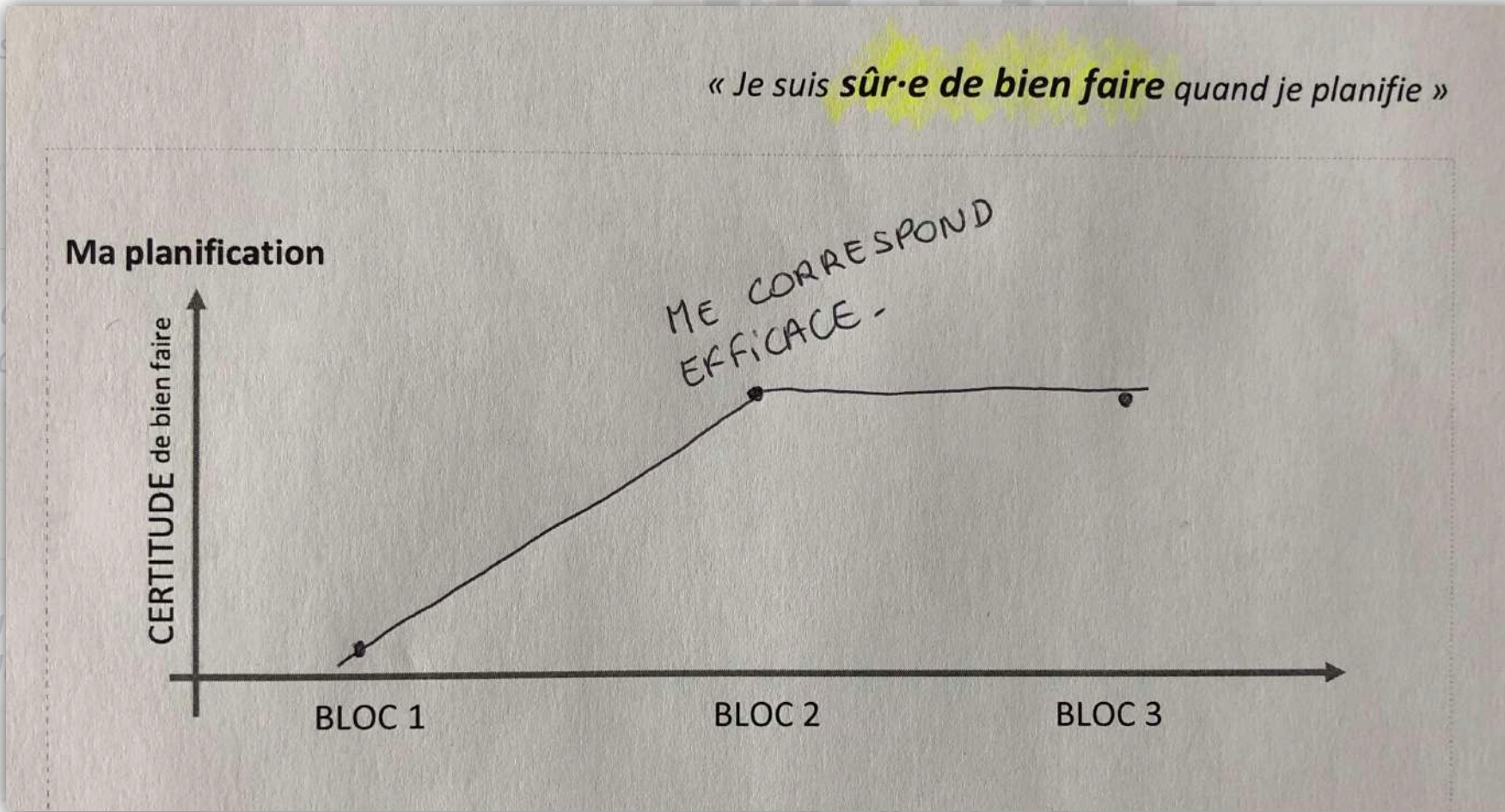


Est-ce que ta ma
te convenait d



(Meijer, 2011; Orland, 2000)

Margot



ME CORRESPOND
EFFICACE -

N = 12

Bloc 3

ENTRETIEN sur la base
de 3 storylines

la formation

moi

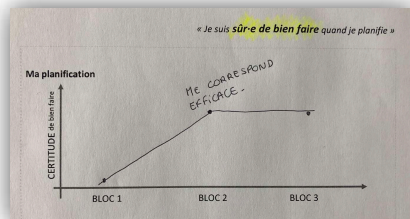
4. Comment l'observer ?

4.1. L'approche de l'activité

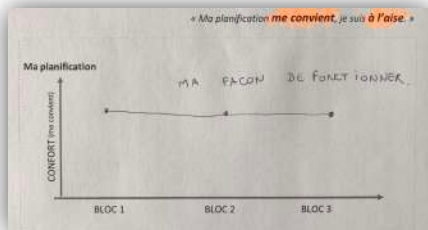
Design méthodologique

Deprit (2023)

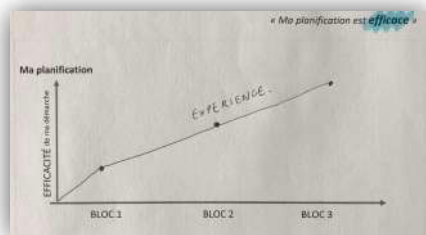
Étais-tu toujours sûr de bien faire ?



Est-ce que ta manière de planifier était efficace depuis le début ?



Est-ce que ta manière de planifier te convenait depuis le début ?



(Meijer, 2011; Orland, 2000)

Margot

Margot



Bloc 1



Bloc 2

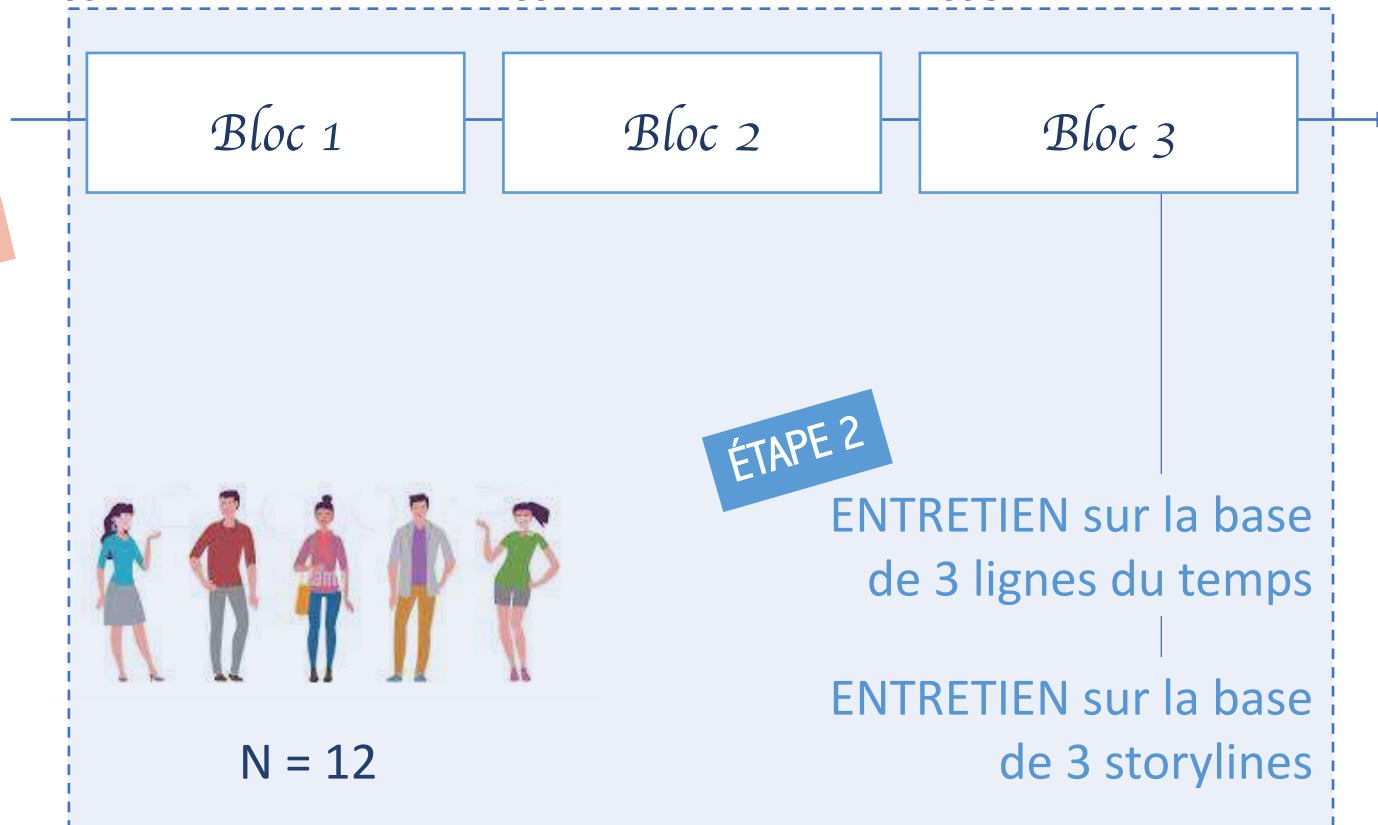


Bloc 3



TRIANGULATIONS
(Savoie-Zajc, 2011)

ANALYSE DE
CONTENU
(L'Écuyer, 1990)



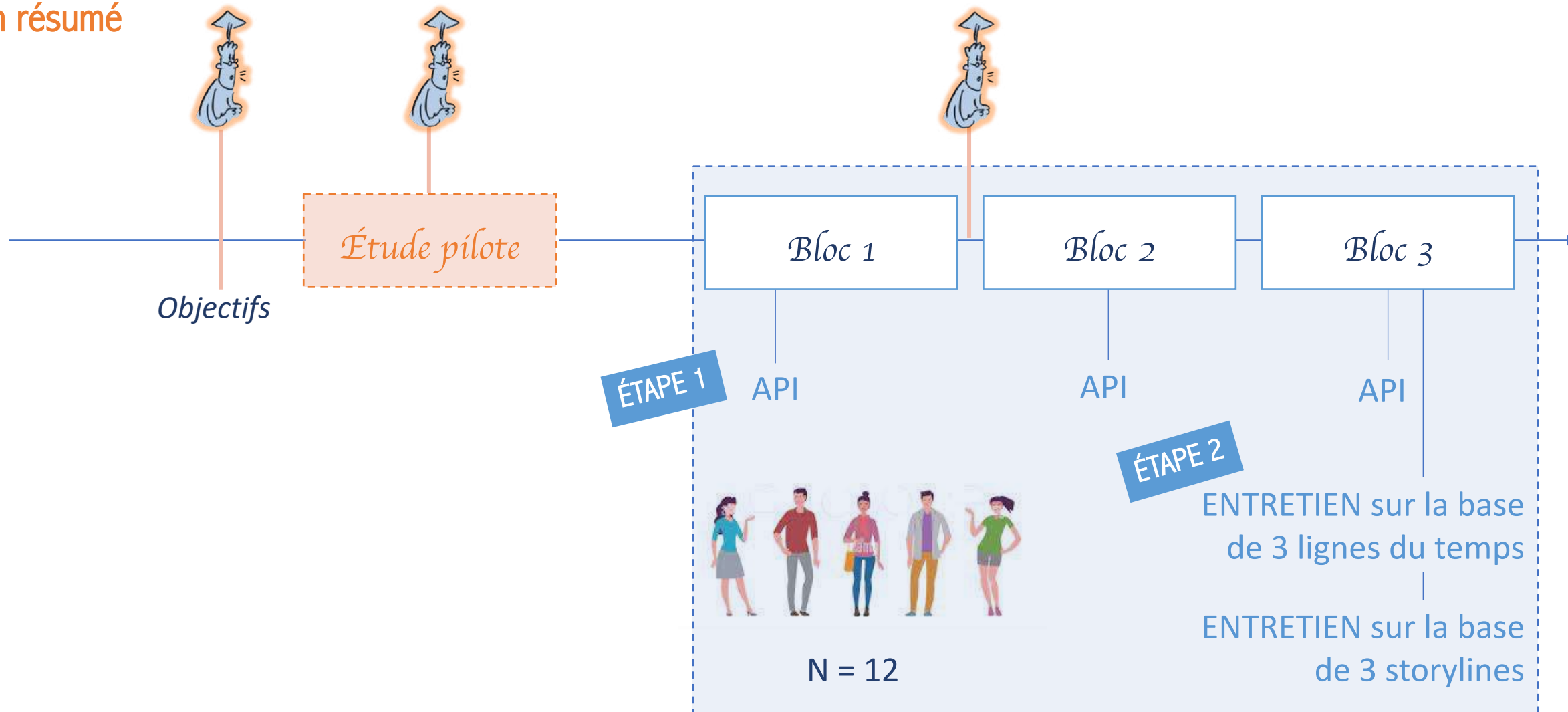
4. Comment l'observer ?

4.1. L'approche de l'activité

Design méthodologique

Deprit (2023)

En résumé



4. Comment l'observer ?

4.2. Perspective non déficitaire et interactionnisme stratégique

Deux approches choisies

Selon la **perspective non déficitaire**, chacun

- a des **atouts**, des **forces**, des **talents**, des **compétences**, un **potentiel**... sur lesquels il s'appuie pour apprendre et progresser



Changer son regard pour s'intéresser aux **atouts** du stagiaire et à sa **marge de manœuvre**

(Colognesi et al., 2018; De Vos et al., 2018; He, 2009; Malo, 2005; Moehle, 2011)

Selon l'**interactionnisme stratégique**, chacun

- lit la réalité à travers son **propre filtre**
- agit de manière **raisonnée** pour s'adapter à ce qu'il comprend de la situation qu'il rencontre



Partir du **point de vue** du stagiaire

(Pépin, 1995; 2000)

PHOTOS

IMPLICATION

LONGITUDINAL

APPROCHE DE L'ACTIVITÉ

5.

**Comment
se développe-t-elle ?**

5. Comment se développe-t-elle ?

5.1. Un impulseur

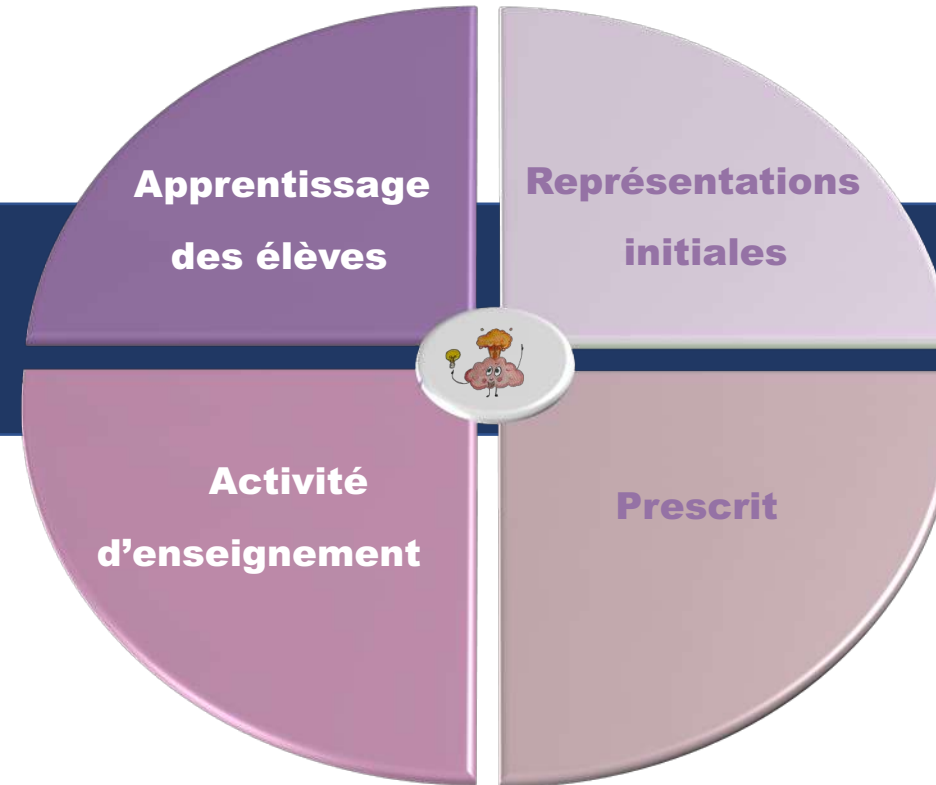
(conception de la planification) 

crée le sens, insuffle les décisions
(Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a)

SENS différents (Deprit, 2023)

Non conscient
(Deprit, 2023; Gervais & Leroux, 2011; Fenstermacher, 1996)

4 compréhensions différentes
de la tâche planificative



(Deprit et al., 2024)

Deprit, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Exploring what student teachers do when preparing their lessons: four planning profiles. *Research Papers in Education*, 1-20.

5. Comment se développe-t-elle ?

5.1. Un impulseur

(conception de la planification)

crée le sens, insuffle les décisions

(Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a)



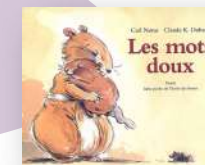
SENS différents (Deprit, 2023)

Non conscient

(Deprit, 2023; Gervais & Leroux, 2011; Fenstermacher, 1996)

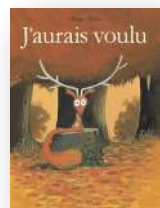
4 compréhensions différentes de la tâche planificative

L'histoire qu'on me racontait quand j'étais petit



Exemple

Pour ma lecture anticipative : trouver un album de jeunesse



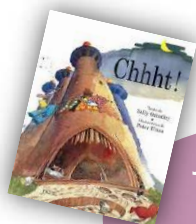
Le livre qui permet l'anticipation, l'affirmation de soi (Montessori)...

Apprentissage des élèves

Représentations initiales

Activité d'enseignement

Prescrit



Je vais tester ce livre découvert



« Les Œufs de Paulette » recommandé par le prof

(Deprit et al., 2024)

5. Comment se développe-t-elle ?

5.1. Un impulseur

(conception de la planification) 

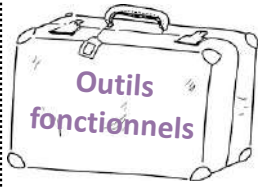
crée le sens, insuffle les décisions

(Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a)

SENS différents

(Deprit, 2023)

une démarche dynamique,
anticipative, au profit de
l'apprentissage des élèves
« S'ajuster aux apprenants »



**Apprentissage
des élèves**

**Représentations
initiales**

un exercice sans réel sens
« Que ça marche »



**Activité
d'enseignement**

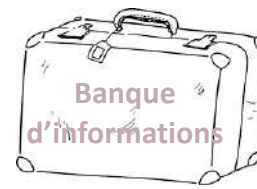
Prescrit

une démarche personnalisée
pour créer sa propre leçon

« S'approprier »



un document à compléter
au mieux
« Respecter le prescrit »



Planifier, c'est...



(Deprit et al., 2024)

5. Comment se développe-t-elle ?

5.1. Un impulseur

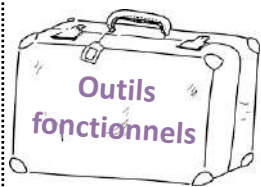
SENS différents

(Deprit, 2023)



N = 12

Planifier, c'est...



une démarche dynamique, anticipative, au profit de l'apprentissage des élèves
« S'ajuster aux apprenants »

B1	2	B2	1	B3	2
----	---	----	---	----	---

Apprentissage des élèves

Représentations initiales

un exercice sans réel sens
« Que ça marche »



B1	0	B2	1	B3	1
----	---	----	---	----	---

Activité d'enseignement

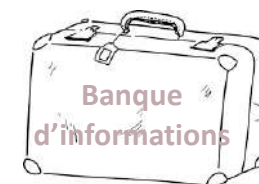
Prescrit

une démarche personnalisée pour créer sa propre leçon
« S'approprier »



B1	3	B2	7	B3	7
----	---	----	---	----	---

un document à compléter au mieux
« Respecter le prescrit »



B1	7	B2	3	B3	2
----	---	----	---	----	---

(Deprit et al., 2024)

5. Comment se développe-t-elle ?

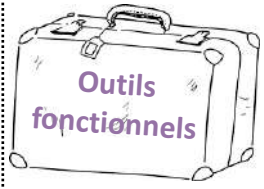
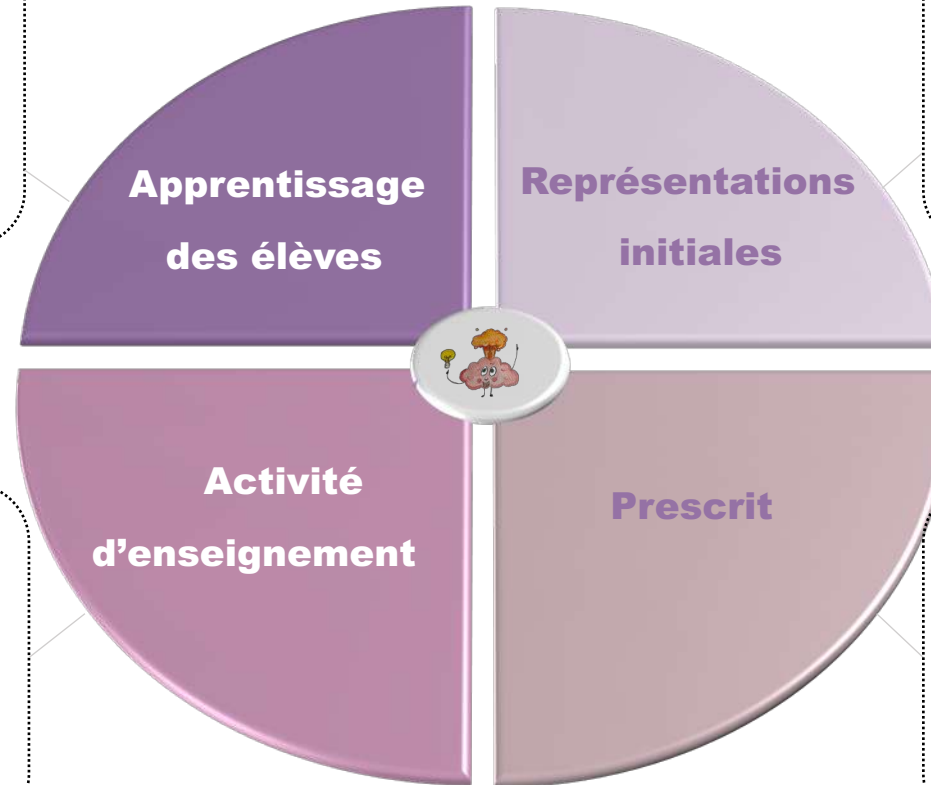
5.2. Stabilité de l'impulseur

➤ Variété de profils dès l'entrée en formation



N = 12

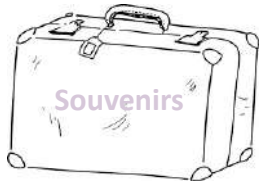
Planifier, c'est...



une démarche dynamique, anticipative, au profit de l'apprentissage des élèves
« S'ajuster aux apprenants »

B1	2	B2	1	B3	2
----	---	----	---	----	---

un exercice sans réel sens
« Que ça marche »



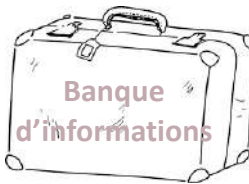
B1	0	B2	1	B3	1
----	---	----	---	----	---



une démarche personnalisée pour créer sa propre leçon
« S'approprier »

B1	3	B2	7	B3	7
----	---	----	---	----	---

un document à compléter au mieux
« Respecter le prescrit »



B1	7	B2	3	B3	2
----	---	----	---	----	---

(Deprit et al., 2024)

5. Comment se développe-t-elle ?

5.2. Stabilité de l'impulseur

➤ Tendances à s'inscrire dans le prescrit en B1



On les a outillés.
Tout est dans leur cours.
Ils ont eu des AFP, testé des
méthodologies...
Tout va bien se passer.
Ils n'ont plus qu'à
reprendre...



© Raucent (2020)



© Raucent (2020)

En B1, on arrive **dans l'inconnu**.
C'était le premier stage, **je ne savais pas vraiment comment fonctionner**. Je ne savais pas vers où aller. **Donc, je suivais vraiment tout ce qu'on me donnait, tout ce que les maitres de stage et les professeurs me demandaient**

(Asia)

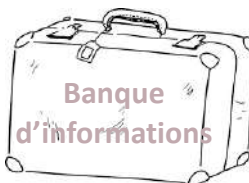
J'étais **perdue** par rapport à ma prépa de leçon (...) pff franchement, **je ne savais pas ce que je faisais (...)**. On ne m'avait pas expliqué comment faire. **Il fallait faire des leçons, essayer de réussir. Donc, du coup, il fallait essayer de répondre aux attentes.**

(Margot)

Prescrit

un document à compléter
au mieux

« Respecter le prescrit »



(Deprit et al., 2024)

B1 7 B2 3 B3 2

5. Comment se développe-t-elle ?

5.2. Stabilité de l'impulseur

➤ **Un profil privilégié, stable**
(compréhension de la planification)



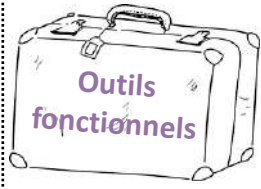
N = 12

Planifier, c'est...

(conception de la planification)

crée le sens, insuffle les décisions

(Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a)



une démarche dynamique, anticipative, au profit de l'apprentissage des élèves
« S'ajuster aux apprenants »

B1	2	B2	1	B3	2
----	---	----	---	----	---

Apprentissage des élèves

Représentations initiales

un exercice sans réel sens

« Que ça marche »



B1	0	B2	1	B3	1
----	---	----	---	----	---

Activité d'enseignement

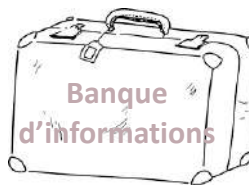
Prescrit

une démarche personnalisée pour créer sa propre leçon
« S'approprier »



B1	3	B2	7	B3	7
----	---	----	---	----	---

un document à compléter au mieux
« Respecter le prescrit »



B1	7	B2	3	B3	2
----	---	----	---	----	---

(Deprit et al., 2024)

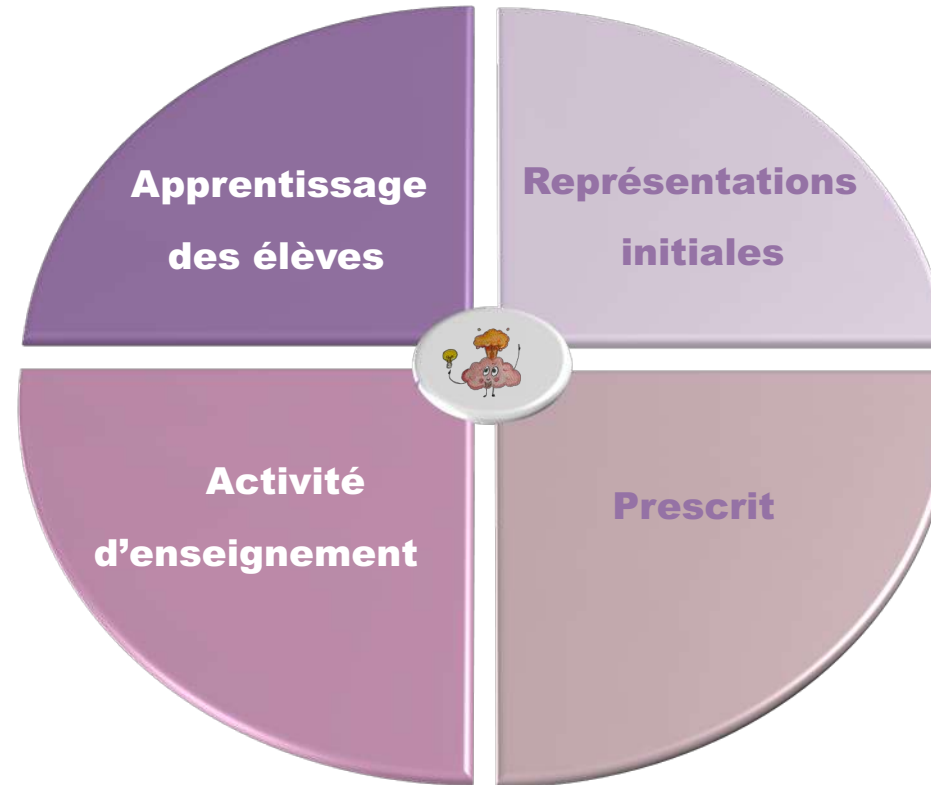
5. Comment se développe-t-elle ?

5.2. Stabilité de l'impulseur

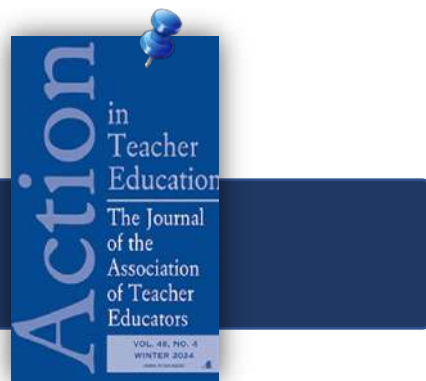
- **Un profil privilégié, stable... jusqu'à l'entrée dans le métier**
(compréhension de la planification)



Planifier, c'est...



(Deprit et al., 2024)

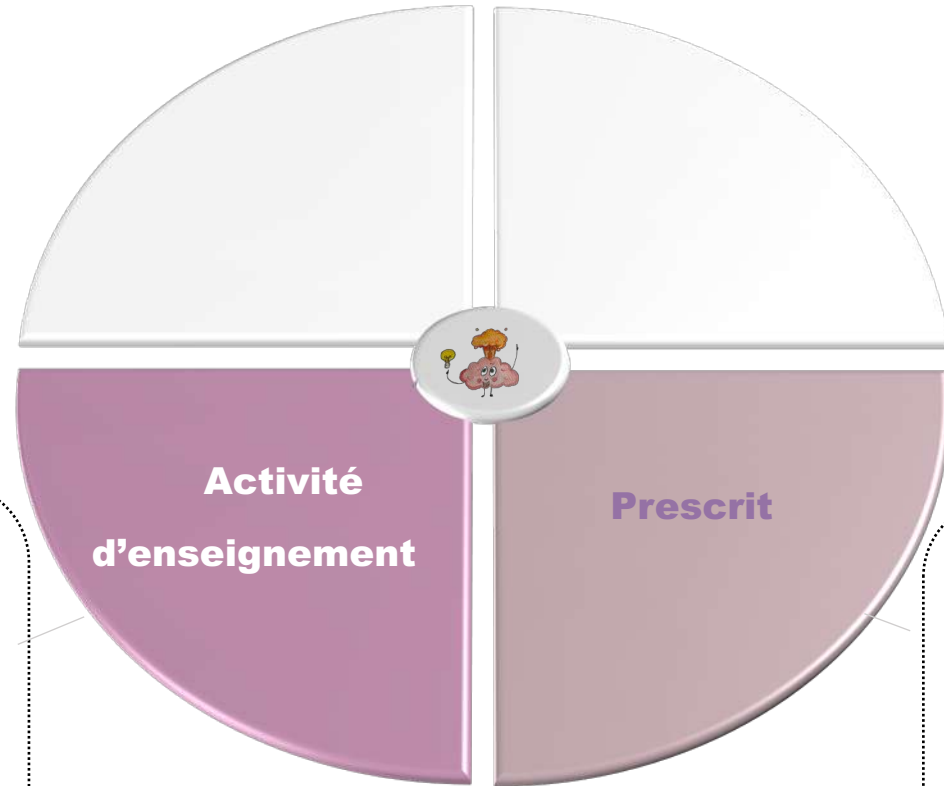


Deprit, A., (soumis B). From Training to Their Own Classroom: Understanding the Development of Teacher Planning Competence. *Action in Teacher Education*

(Deprit, 2023; Deprit, soumis B)

- **Un profil privilégié, stable... jusqu'à l'entrée dans le métier**
(compréhension de la planification)

Planifier, c'est...



N = 3

une démarche personnalisée pour créer sa propre leçon
«S'approprier»

En B2, B3, Année 1

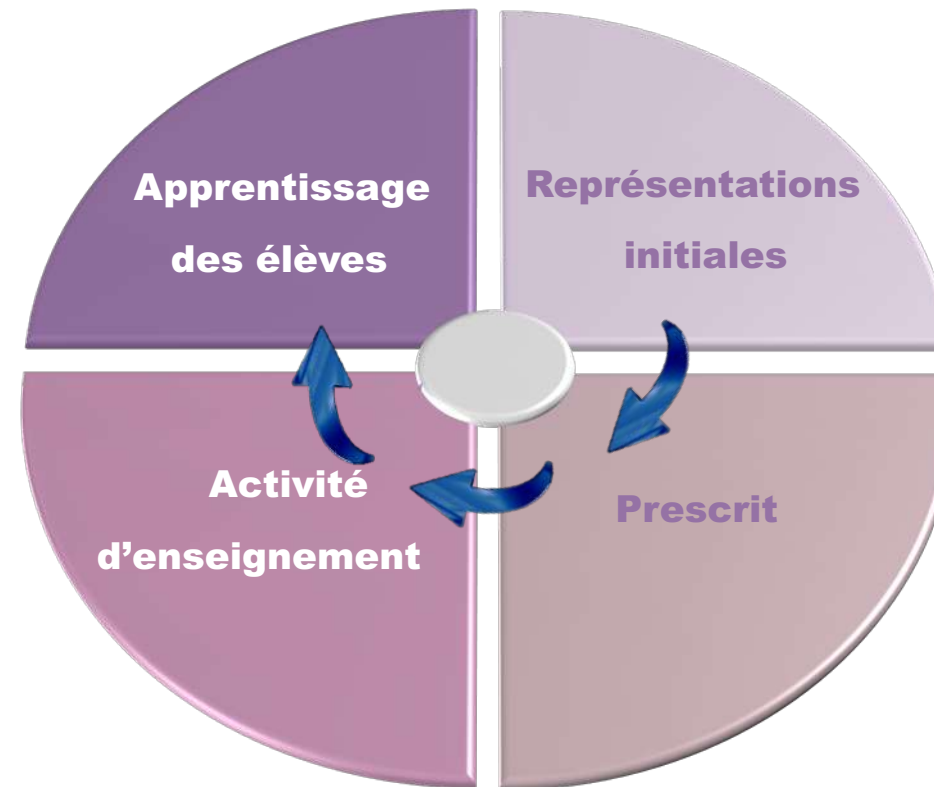
un document à compléter au mieux
«Respecter le prescrit»

En B1

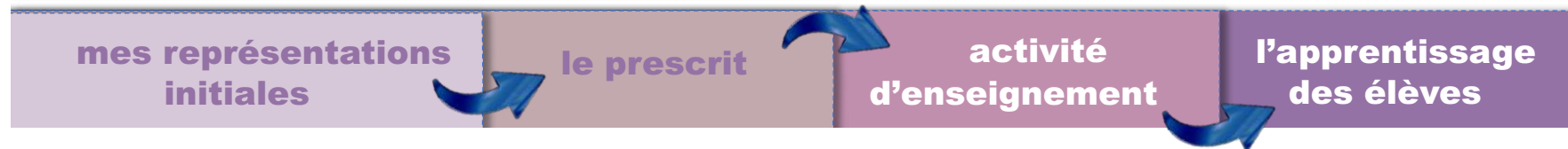
B2, B3, Année 1

(Deprit, soumis)

- Y aurait-il une tendance à évoluer étape par étape vers « l'apprentissage des élèves » ?

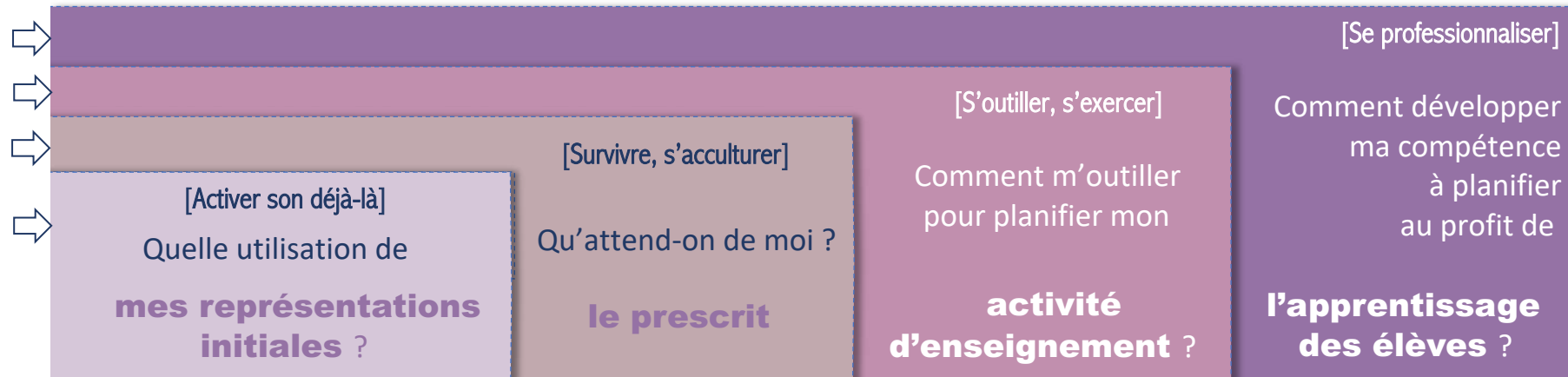


- Y aurait-il une tendance à évoluer étape par étape vers « l'apprentissage des élèves » ?



- Y aurait-il une tendance à évoluer étape par étape vers « l'apprentissage des élèves » ?

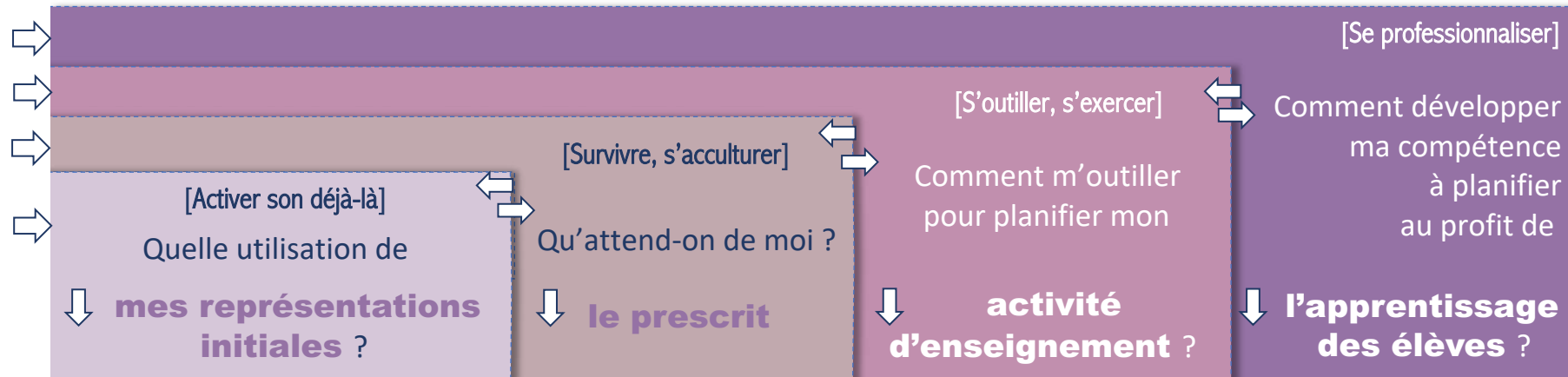
À partir de l'analyse, en théorie...



...tout s'emboîte

- Y aurait-il une tendance à évoluer étape par étape vers « l'apprentissage des élèves » ?

Dans les faits, un développement dynamique et singulier



Mouvements : ← restabilisation ↓ renforcement ⇒ avancée

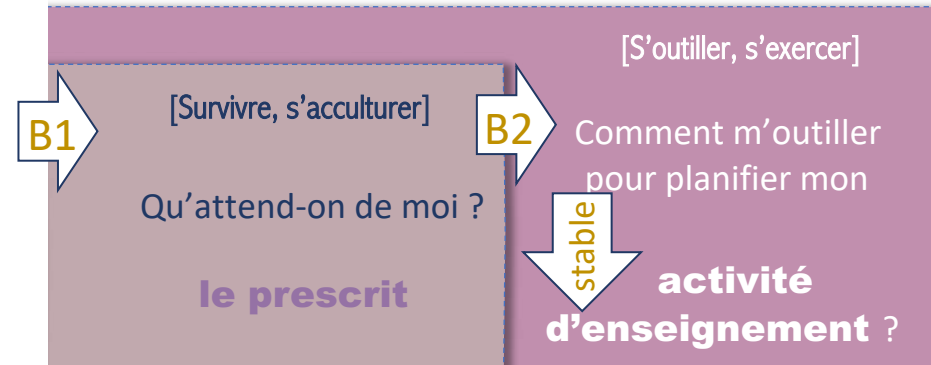
Selon les étudiants, chaque mouvement traduit un apprentissage et marque toujours une progression

Un exemple...

Margot

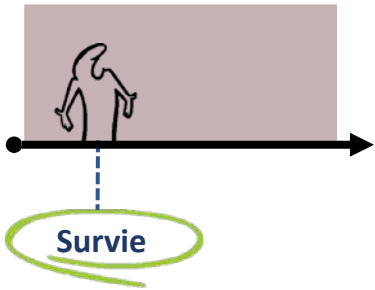


- ✓ 32 ans en B1
- ✓ option sciences-math en secondaire
- ✓ diplôme d'infirmière
- ✓ stage en service pédiatrique
- ✓ maman institutrice préscolaire
- ✓ 2 enfants



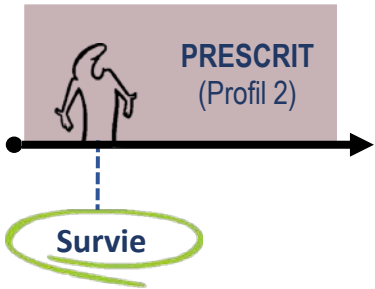
Deprit, A., (soumis A). Pourquoi le développement de la compétence à planifier une leçon s'ancrerait-il d'abord dans le prescrit avant de s'en détacher ? *RICS*

Un exemple...



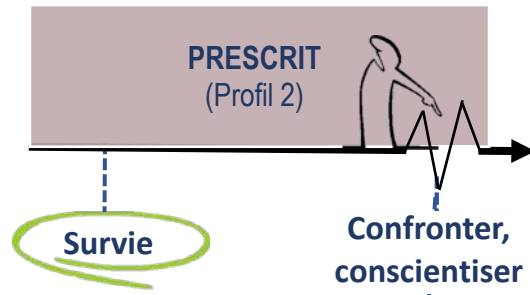
En première, on était un peu **perdus**, je trouve. On ne nous a pas assez, au départ, expliqué comment faire une leçon (...). On arrive et : « Faites une prépa et voilà. » **C'est compliqué** (...). On nous demandait de faire des leçons mais (...) **on ne nous expliquait pas comment faire** (...). On fonctionne tous différemment mais il faut des bases quoi. Enfin je veux dire, là on nous expliquait vite fait : « Oh comme ça, comme ça » (...). Donc ça a été **à tâtons** (...). Je pense que ça aurait été plus simple pour moi (...) si on m'avait guidée. [MB3, 1668-1683 ; 2519 ; 2675-2701]

Un exemple...



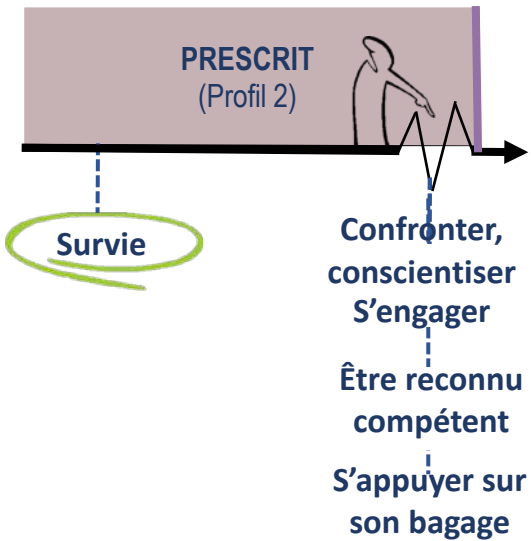
Je **me calquais sur ce que je voyais**. Je me calquais sur ce que j'avais vu en classe par rapport à ma maitre de stage parce que je n'avais pas assez de bagages (...) Donc du coup, **il fallait se rassurer** en essayant (...) de **suivre ce qui était attendu**
[MB3, 298; 2239-2241]

Un exemple...



En Bloc 1 (...), **ça ne me correspondait pas du tout** et j'ai très mal vécu ce stage et j'ai **pleuré pendant deux semaines, c'était horrible**. Et quand je suis arrivée au Bloc 2 (...) je me suis encore beaucoup calquée sur mon maître de stage (...), je faisais comme lui il voulait (...) **je l'ai mal vécu** (...). [Au deuxième stage du Bloc 2], j'ai vu comment ma maître de stage fonctionnait mais **c'était pas comme ça que je voulais fonctionner**. [MB3, 2242-2248]

Un exemple...

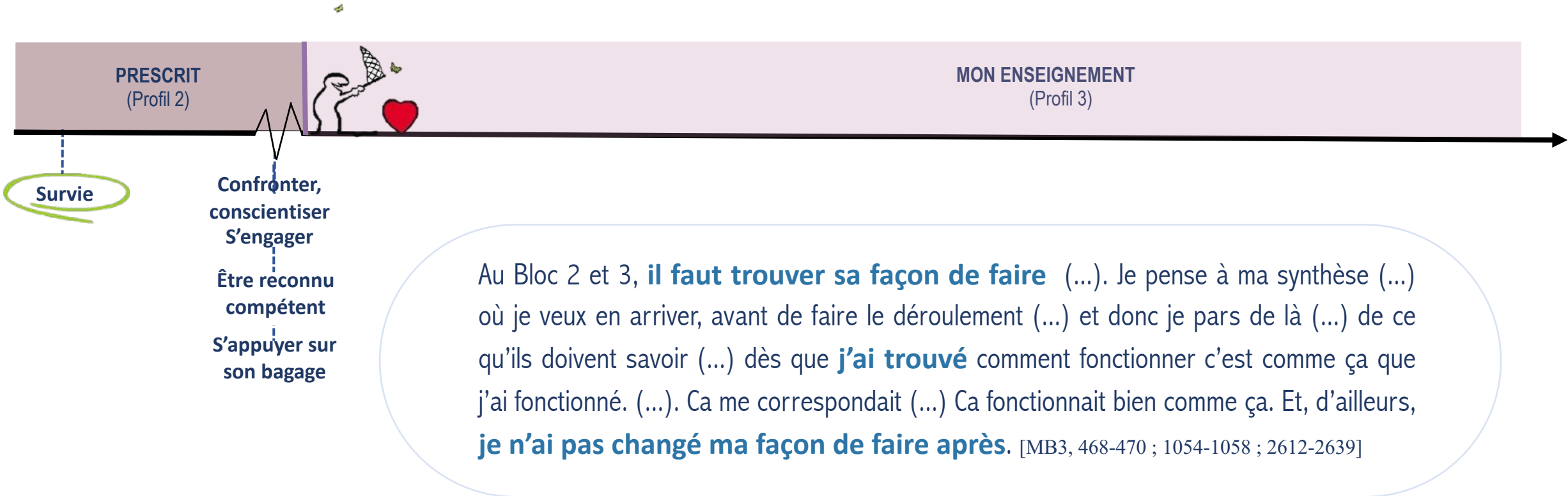


Et là, j'ai fait **comme MOI j'avais envie, comme MOI je pensais**, parce que je pense que **j'avais assez de bagages pour, finalement, avoir ma propre identité** et me dire : « **Beh moi je veux fonctionner comme ça.** » Et donc, je vais lui proposer ça et puis on verra. Et je pense que c'est vraiment entre P5 [le stage en cinquième primaire] et P2 [le stage en deuxième primaire] que ça s'est joué (...). Même si j'ai été hyper stressée et **qu'on m'a dit qu'il fallait que j'aie plus confiance** en moi, je pense que j'avais quand même plus confiance en moi qu'en Bloc 1 et que ça m'a aidée aussi à m'affirmer et à affirmer ce que je voulais moi [MB3, 2248-2252]

5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

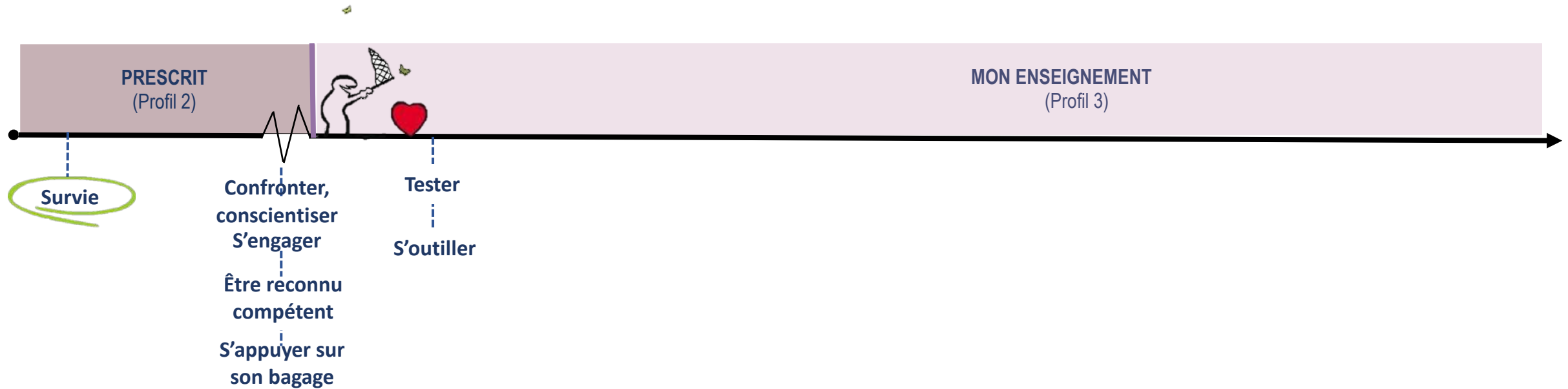
Un exemple...



5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

Un exemple...

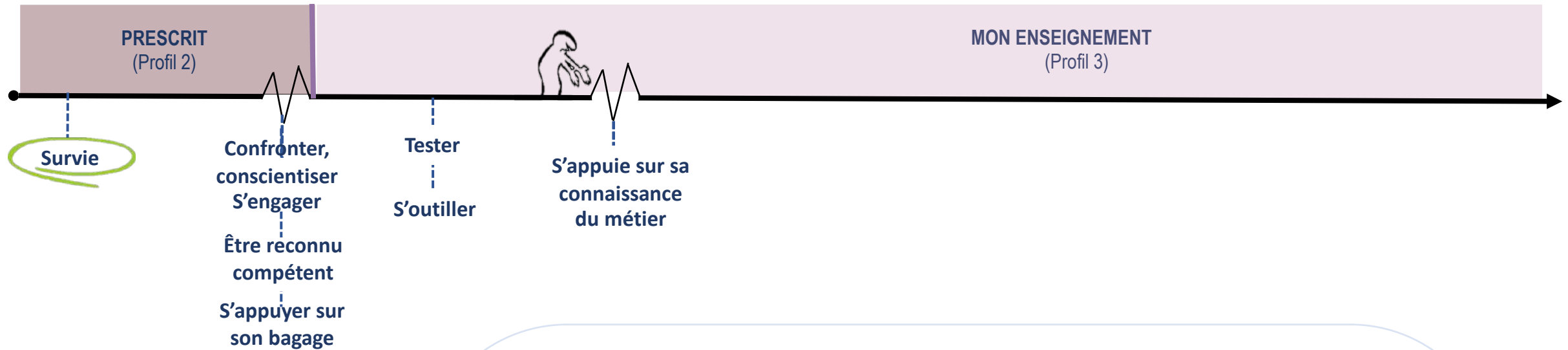


Au Bloc 2, je trouve que... enfin pour moi, j'étais plus dans l'optique de comment ça allait se passer en classe, comment j'allais pouvoir **remettre ce que j'apprenais là en application** dans ma future classe avec les élèves que j'allais avoir. [MB3, 1751-1753]

5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

Un exemple...

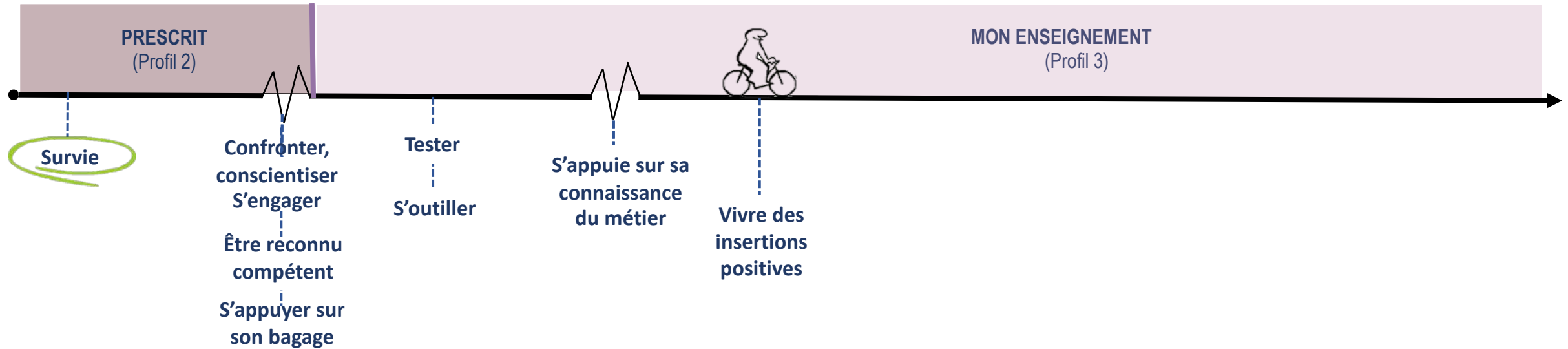


J'ai fait mes étiquettes et je les ai données à ma fille. Je lui ai dit : « Alors, qu'est-ce que tu ferais ? » Et elle a fait le classement comment je voulais. Donc je me suis dit : « C'est bon » (...). Et même pour tracer, du coup, **j'ai testé avec elle** pour voir si ce que je leur demandais de faire ce n'était pas trop compliqué. Et elle y est arrivée (...)
Donc, après j'ai dit [à mon binôme] : « **Mais si, ça fonctionne ! Elle a réussi .** »
[B2, 581-582 ; 915-917]

5. Comment se développe-t-elle ?

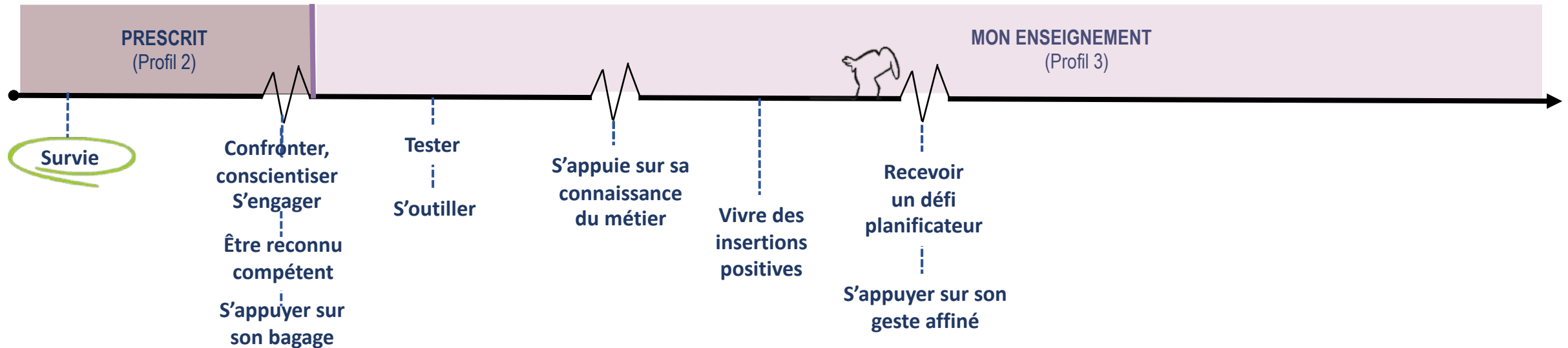
5.3. Le développement de la compétence à planifier

Un exemple...



Enfin en [première primaire], j'avais l'**impression que je travaillais avec ma collègue** en fait, (...) j'ai eu beaucoup d'échanges avec elle (...). En [sixième primaire], à la fin de mon stage elle m'a dit : « Oh tu peux me passer ta leçon-là, tu peux expliquer ça ? » (...) Je lui ai donné les idées (...) J'avais vraiment l'impression qu'**on collaborait qu'on s'apportait des idées et des conseils mutuellement** quoi. [MB3, 1941-1949]

Un exemple...

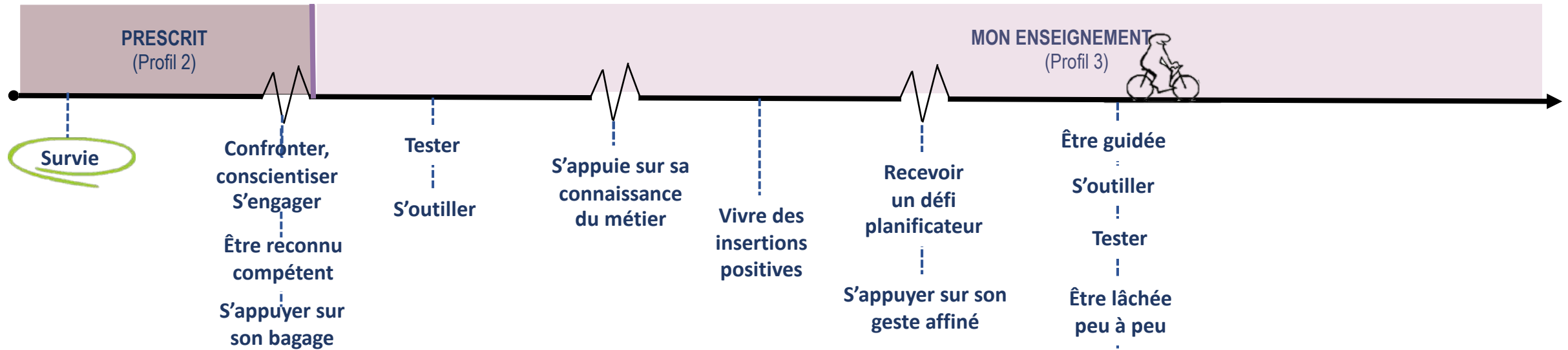


[Elle voulait des plans de leçons et] je me suis **perdue** (...) parce que **je ne fonctionnais pas comme d'habitude** (...). J'ai l'**impression d'être nulle** part parce que, oui, mes plans de leçon sont faits mais (...) j'avais encore plein de trucs à faire quoi et je me suis dit « Est-ce que je vais y arriver ? » (...) Là, maintenant c'est clair que **si je devais le refaire, je fais ma synthèse d'abord** (...). Si j'avais pensé ma synthèse tout de suite, ça aurait été plus simple. [MB3, 443-449; 970-973 ; 2406-2407]

5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

Un exemple...

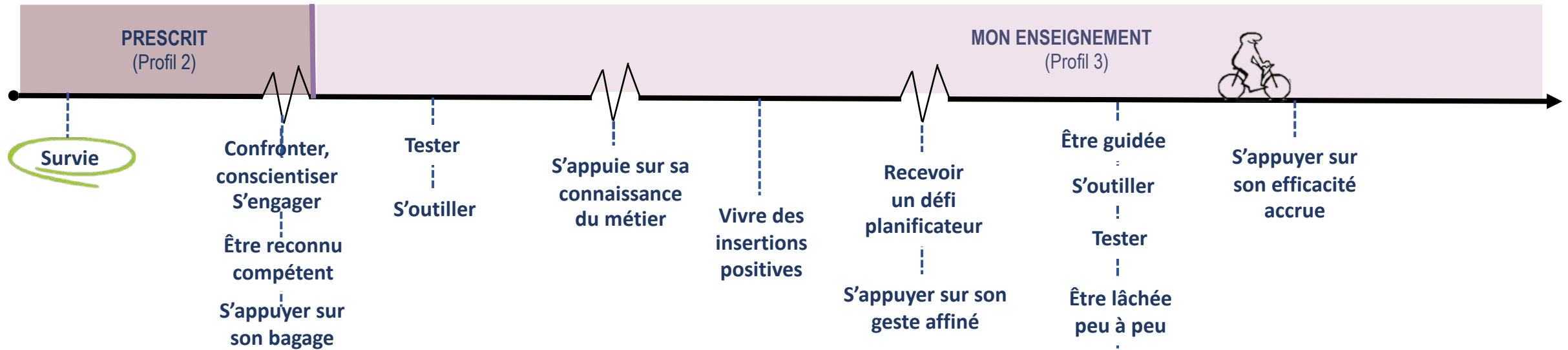


En [sixième primaire], j'ai eu de la chance [qu'] on a eu moins de visites (...). **J'avais des leçons pas terminées.** Si ça avait été comme avant, je n'aurais pas été en stage (...). J'avais mes feuilles d'exercices, je savais ce que je voulais faire, j'avais mes grandes étapes mais je n'avais pas mes prépas (...). Beh **ça a fonctionné** (...). Je me suis vraiment rendu compte (...) que je savais (...) où je dois aller, **je connais les grandes étapes de ma leçon et j'ai pas besoin de mes feuilles de prépa** (...). Je ne les ai pas sorties de ma farde. [MB3, 1522-1536]

5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

Un exemple...

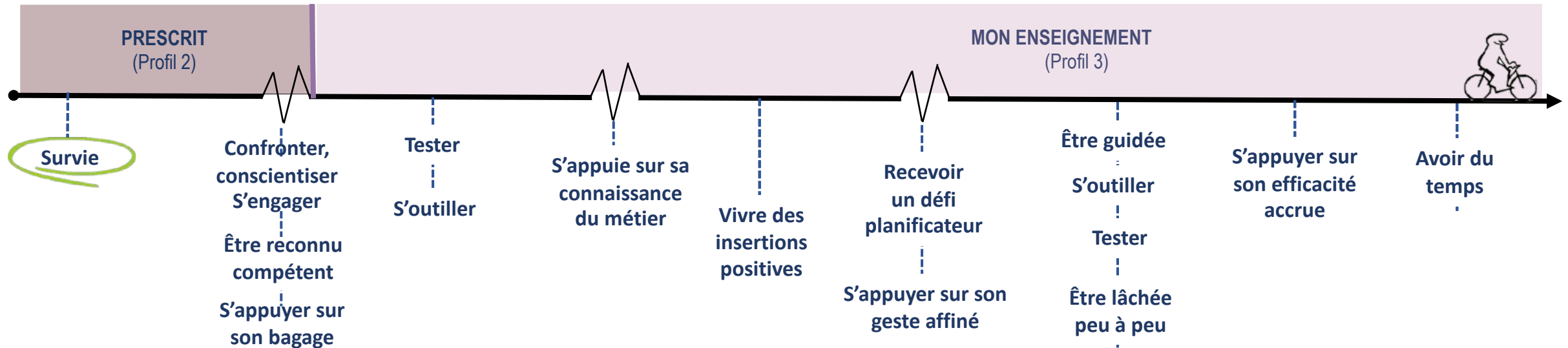


Surtout que **j'ai appris** en [sixième primaire] (...) à fonctionner encore plus avec ce que les enfants me disaient et **à rebondir encore plus sur ce qu'eux me proposaient**. Et donc (...) quand on sait où on va aller, quand on a notre feuille de synthèse pour les enfants, qu'on sait les grandes étapes par lesquelles on doit passer, il n'y a pas besoin... (...). J'avais quoi, cinq pages pour les grosses leçons alors que d'habitude j'en ai soixante. [MB3, 1545-1552]

5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

Un exemple...

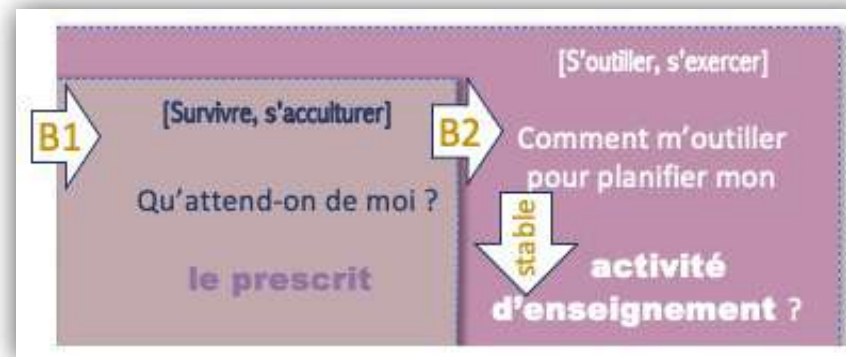
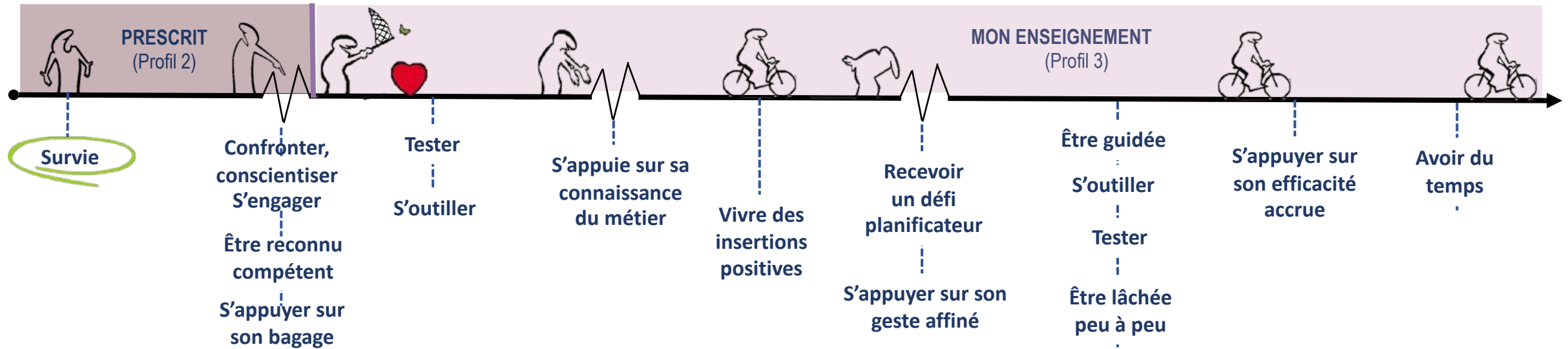


Clairement je deviens de plus en **plus efficace** parce que, si j'avais dû faire mes trois semaines de stage de [sixième primaire] au Bloc 1, je n'y serais jamais arrivée. Je pense que **c'est mon expérience** qui a fait ça, en fait. (...). Je vais me baser, oui, sur **mon feeling**, sur **ce que je sais déjà** par rapport (...) aux activités (...). Au [dernier stage de la formation], j'étais sûre de moi. J'étais **à l'aise**. [MB3, 1573-1577 ; 2411-2414]1877-1878 ; 1901-1903]

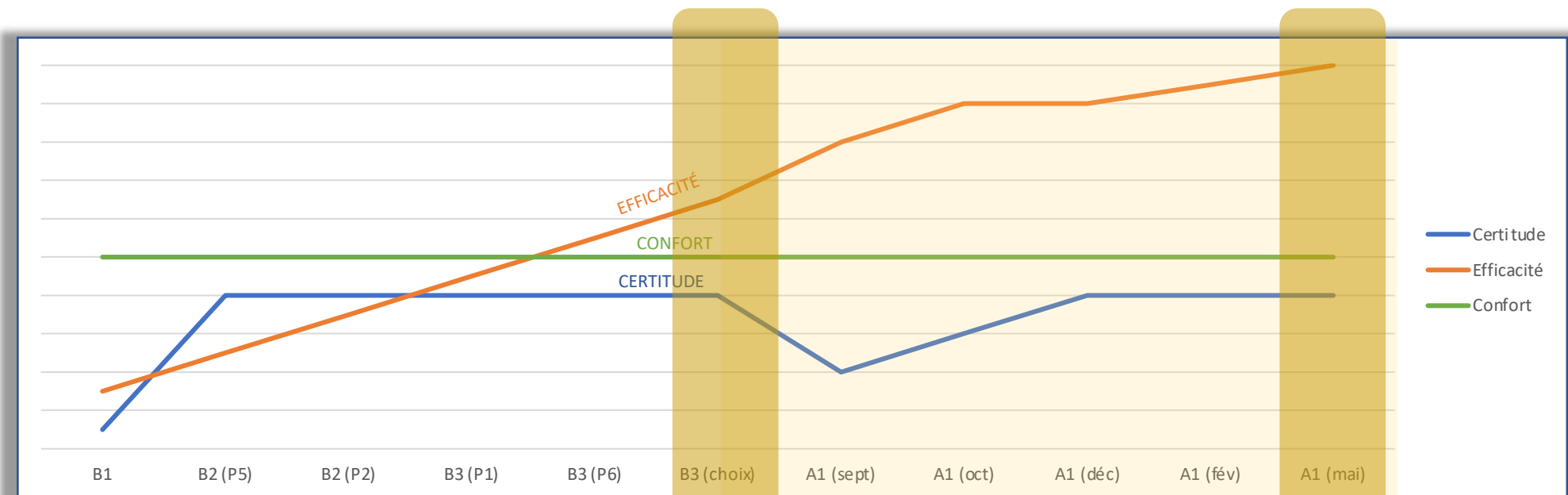
5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

Y a-t-il apprentissage si elle se maintient dans sa compréhension de la planification ?



1/ **Évolution** perçue même si le profil planificateur ne change pas



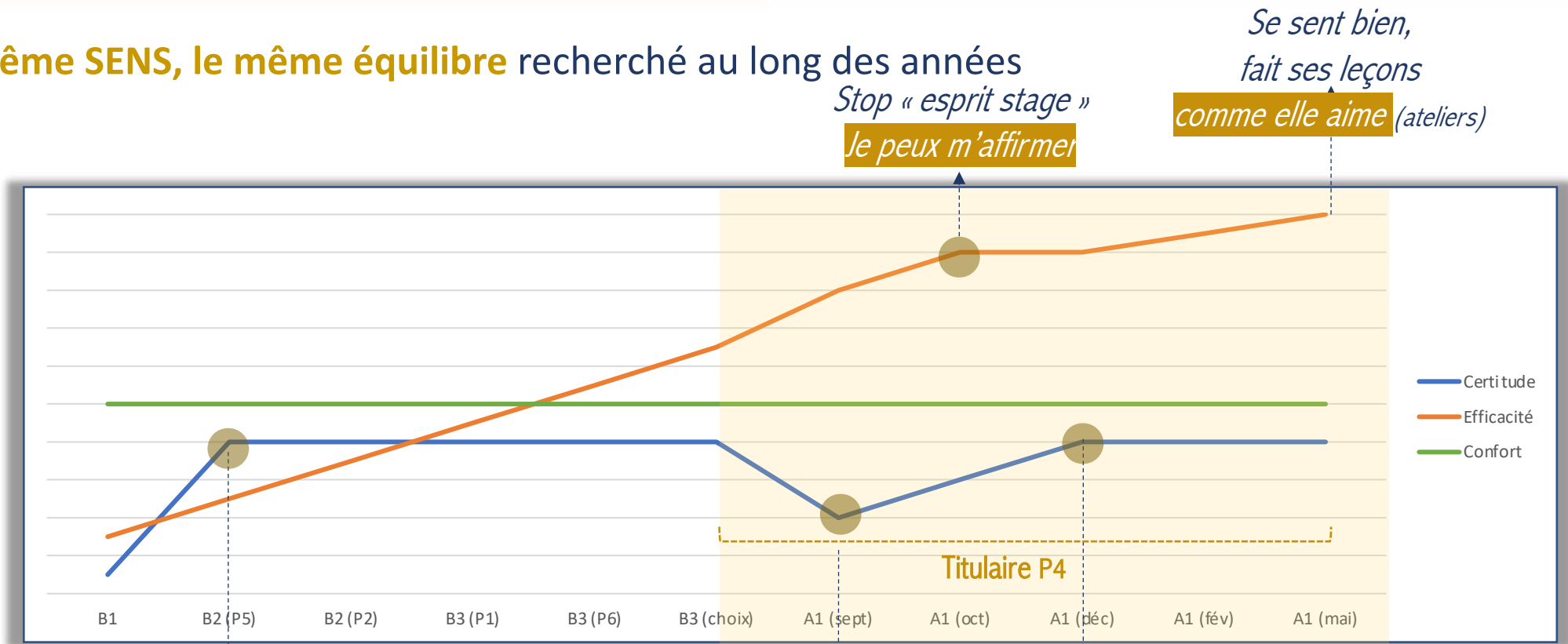
Fin de formation initiale

Fin Année 1

5. Comment se développe-t-elle ?

5.3. Le développement de la compétence à planifier

2/ Le même SENS, le même équilibre recherché au long des années



Stop « esprit stage »
Je peux m'affirmer

Se sent bien,
fait ses leçons
comme elle aime (ateliers)

Me correspond,
efficace

Entre dans le métier :
gros doute
sur ses capacités
à tout **gérer seule**
(classe, leçons, début d'année...)

Analyses
réflexives
pour valider **par**
elle-même



3/ Un développement **vers une intuition qualifiée**

Si le sens ne change pas, les automatismes s'acquièrent...

L'intuition qualifiée n'est pas du hasard mais tient de l'expertise. Les routines acquises rendent fluide et spontanée la démarche [le sens] qui reste fort semblable quelle que soit la discipline et le contexte de stage. Le **traitement de l'information devient plus rapide, invisible, tacite et mental** (John, 2006), ce qui libère le planificateur d'une charge mentale qu'il peut consacrer à gérer d'autres choses comme les imprévus (Kahneman & Klein, 2009).

Clairement, **je deviens de plus en plus efficace.** Je pense que **c'est mon expérience qui a fait ça**, en fait. Je vais me baser sur **mon feeling, sur ce que je sais déjà** par rapport aux activités. Je suis sûre de moi, à l'aise. (Margot, B3)

Quand je prépare mes leçons, **ça va vite** (...) je sens que je me sens mieux (...) **J'ai déjà beaucoup testé** en stage et j'ai déjà fait beaucoup de choses (...) **Ça va évoluer**, oui. Et je pense que ça va se renforcer (...). **Je vais tester plein de trucs.** (Margot, Année 1)

4/ Le développement et le SENS **peu observables via la trace écrite**

Si on ratait un stage on ratait notre année. Et moi, la 5^{ème} année, c'était horreur. Donc je me suis dit : « Beh, c'est bon, j'ai raté quoi. » Donc, je me suis mis ce stress en plus. Et en plus, à la haute école, on n'arrêtait pas de nous dire qu'**il fallait** faire nos analyses matières, qu'il fallait faire ci, qu'il fallait... comme **prévoir des tonnes de difficultés, des tonnes de ci, des tonnes de là**, alors qu'on ne nous l'a jamais appris. Donc, moi j'avais tendance à mettre tout... plein de trucs dedans, tant pis, voilà. Il vaut mieux que j'aie de trop que pas assez en fait. C'était ça mon optique (...). À chaque AJP que j'allais voir **on me disait que j'avais pas assez, pourtant j'avais 2 pages**. Enfin, vous voyez ? Donc, beh, voilà, l'optique c'était : « **Tant pis tu mets plein de trucs, voilà** ». (...) **Il fallait que ma leçon soit pleine.** » [Sasha]


[ Apprentissage des élèves]

J'ai fait deux fois mes feuilles, deux fois mes correctifs, deux fois mes... mes tchiques. Mais... mais voilà, franchement j'en avais besoin parce que je ne pouvais pas, **je ne pouvais pas travailler là-dedans** (le canevas de la haute école). En P2 **c'était catastrophique. Donc, il fallait que j'aie autre chose pour m'en sortir.** [Camille]

[ Activité d'enseignement]

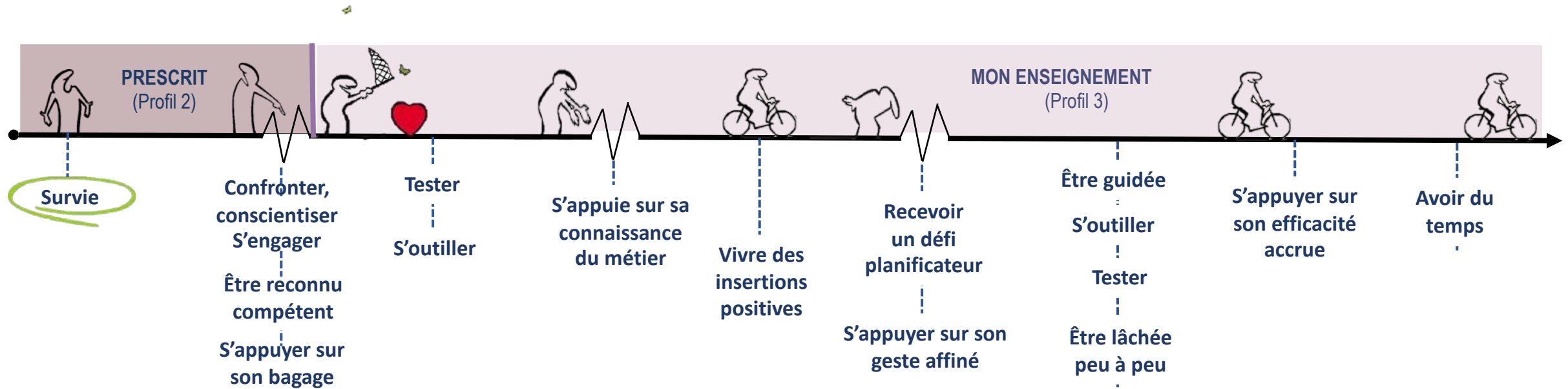
Je ne me vois plus faire **60 pages de prépas pour une leçon** [Margot]

[ Activité d'enseignement]

Le canevas **ça reste un document qu'on nous demande de compléter** et qui n'est **pas forcément agréable** à compléter et ça reste quelque chose qu'on ne devra... je pense... qu'on ne devra **pas faire plus tard** [Noé] [ Représentations initiales]

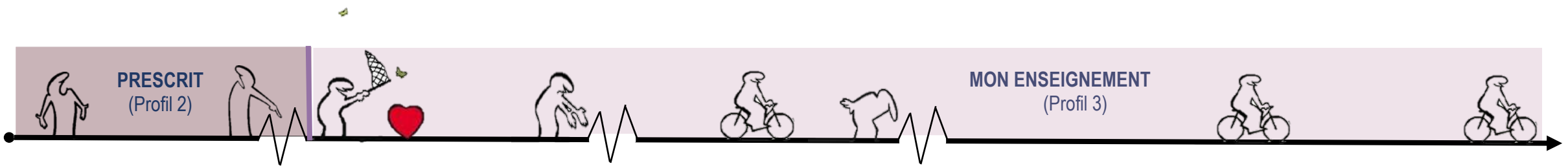
5. Comment se développe-t-elle ?

5.4. Des facteurs influençant le développement



5. Comment se développe-t-elle ?

5.4. Des facteurs influençant le développement



INTRA PROFIL

- ✓ Être guidée, lâché peu à peu
- ✓ Tester
- ✓ S'outiller

✓ Avoir du temps

- ✓ Vivre des insertions positives
- ✓ Recevoir un défi planificateur
- ✓ S'appuie sur sa connaissance du métier, sur son geste affiné

FACTEURS



INTER PROFILS

- ✓ S'appuyer sur son bagage
- ✓ Être reconnu compétent
- ✓ Confronter, conscientiser
- ✓ S'engager

En résumé : quels apports ?

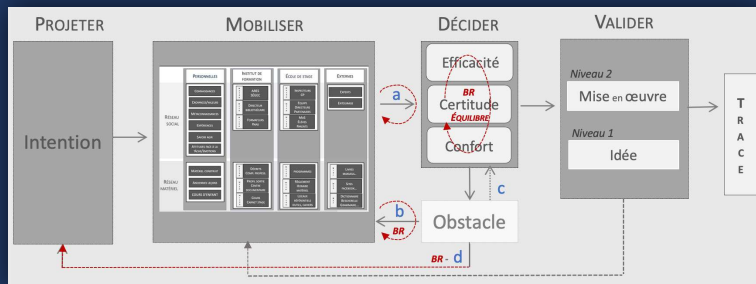
AU NIVEAU THÉORIQUE

- une **définition** de la compétence à planifier

« Planifier est une activité faisant partie du métier de l'enseignant qui se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage. »

(Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021, p.78-79)

- une **modélisation** du processus décisionnel planificateur



(Deprit, 2023)

AU NIVEAU MÉTHODOLOGIQUE

- un **dispositif API** pour approcher l'activité réelle/l'invisible



AU NIVEAU EMPIRIQUE

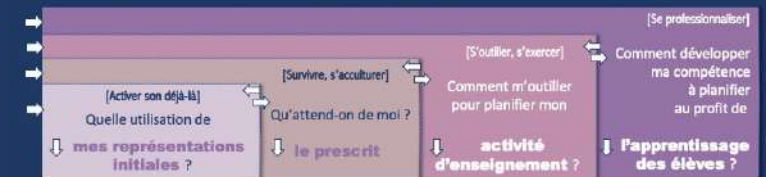
- un **impulseur** (conception de la planification) qui crée le sens



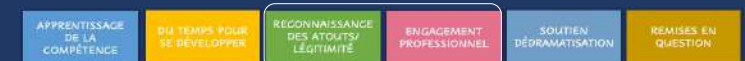
- quatre **profils planificateurs**



- une **toile de fond théorique développementale** de la compétence à planifier



- des **facteurs** influençant son développement




6.

**Quelles implications pour
la pratique, la recherche ?**

6. Quelles implications pour la pratique, pour la recherche ?

Pour la formation

Planifier ce n'est pas que remplir une préparation écrite, ni choisir LA bonne ressource, LA bonne didactique, *mais c'est...*

- **LE** moment de la réflexion *pour* l'action
- guidé par une compréhension/
conception stable 
- une compétence complexe et singulière qui se développe **vers une intuition qualifiée**



Leviers

- faire **apprendre** dès la première année de formation
(ex. balises « comment faire ? »)
- **accompagner** la réflexion *pour* l'action
(ex. observer le geste planificateur du MdS, faire de la trace écrite un outil)
- faire **bouger les croyances** 
(ex. « à et par la recherche »
(Barbier & Colognesi, 2023; Colognesi & März, 2023))
- des **facteurs** à considérer :
du temps, apprendre, dédramatiser, (s')engager,
(se) reconnaître légitime, se remettre en question

API
vers un
dispositif
de
formation

6. Quelles implications pour la pratique, pour la recherche ?

Pour la recherche

À propos de la compétence à planifier...

Poursuivre les recherches et questionner, entre autres :

- la **généralisation** des profils planificateurs (selon les niveaux d'enseignement, l'expertise... Ex. Quels gestes planificateurs du « professionnel-expert »?)
- l'articulation des socles (toile de fond) durant la **carrière**
- la **trace écrite** et les profils (révélatrice ?)



À propos du dispositif API...

Selon une récente étude (Deprit, soumis C), le dispositif API semble garantir une **visée épistémique non transformative** (Albero, 2019; Thievenaz et al., 2020). Mais le risque n'étant pas nul, tout chercheur qui l'utilise pour approcher une activité réelle « invisible » doit en être conscient.



Deprit, A., (soumis C). Les photos permettent-elles d'approcher l'activité réelle de planification ou la transforment-elles ? *Phronesis*



Lever le voile sur la compétence à planifier

Agnès Deprit

UCLouvain – agnes.deprit@uclouvain.be

Merci pour votre écoute



Les rencontres du GIRSEF

Un espace d'information et de débat

Louvain-la-Neuve, 12 février 2025



Et vous ?

Vivez-vous la même chose ?
(constats, préoccupations...)

Je vais d'abord vers
mes copines et leurs prépas

puis la
bibliothèque et Internet

Difficile
d'**anticiper**
les obstacles et
difficultés,

d'aller en profondeur,
vers le petit objectif à l'intérieur,

de savoir
s'organiser

Je me sens
responsable de l'apprentissage
il doit être acquis

ça doit leur plaire

Ne **pas improviser**



© Roussel / 2020

Avez-vous trouvé des
pistes de réflexions
dans l'exposé ?

Des questions ?

Des questionnements ?

Utilisent surtout
Internet et les
prépas des copines

Ca dépend du
profil
d'étudiant

Pas autonomes

Courent comme des poules sans têtes

Ont des
difficultés pour
cerner la matière

pour **gérer le groupe**

ressources pas très pertinentes



© Roussel / 2020

Essaient de
s'approprier sans transférer au
contexte de la classe

Ne perçoivent pas le
lien entre les cours et leur utilité
pour le **stage**

Ne se rendent pas
compte qu'il faut
« **faire apprendre** »

Références

- Albero, B. (2019). La théorie de l'enquête: relier les pôles épistémè et praxis de l'activité. *Recherche et formation*, (92), 39-56.
- Barbier, E. & Colognesi, S. (2023). Croyances des enseignants et des futurs enseignants relatives à la métacognition. In J.-L. Berger & S. Cartier (Eds.), *L'apprentissage autorégulé*. (pp.199-215). De Boeck Supérieur.
- Beckers, J., & Leroy, C. (2012). le rôle de la réflexion dans et sur l'action dans l'activité des enseignants stagiaires: étude exploratoire. *Travail et Apprentissages*, 10(1), 61-84.
- 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, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Colognesi, S., Beusaert, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., & März, V. (2023). Educating about and through research. The role of research in pre-service teachers' classroom practices. In J. Madalińska-Michalak (Ed.), *Quality teachers and quality teacher education. International Perspectives from a Changing World* (pp. 329–351). Brill.
- Décret du 2 décembre 2021 : décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. (2 décembre 2021). *Moniteur belge*, 2 février 2022, Docu 50119.
- Deprit, A. (soumis A). Pourquoi le développement de la compétence à planifier une leçon s'ancrerait-il d'abord dans le prescrit avant de s'en détacher ? *RICS*
- Deprit, A. (soumis B). From Training to Their Own Classroom: Understanding the Development of Teacher Planning Competence, *Action in Teacher Education*
- Deprit, A. (soumis C). Les photos permettent-elles d'approcher l'activité réelle de planification ou la transforment-elles ?, *Phronesis*.
- Deprit, A. (2023). Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.
- Deprit, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Exploring what student teachers do when preparing their lessons: four planning profiles. *Research Papers in Education*, 1 – 20.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-8.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUPTIC*, 1, 55-69.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021c). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(37 (2)).
- Deprit, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel?. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(1), 222-241.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726-752.
- De Vos, S. Beusaert, S., De Wilde, J., & Lecot, J. (2018). La carte des talents comme outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 161-182). Presses universitaires de Louvain.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.

Références

- Gagné, A., & Berger, J. L. (2019). Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles ? Une analyse lexicale. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 604-624.
- Gervais, C., & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.
- Gunn, T. M., & McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100073.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Koni, I., & Krull, E. (2015). Developing a questionnaire to uncover teachers' thinking in instructional planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 673-679.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O., & Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maîtres. La planification du travail: nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Meijer, P. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.
- Moehle, M. R. (2011). *A mixed methods study exploring strengths-based mentoring in clinical practice and student teacher development*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416.
- Orland, L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 197-213.
- Pépin, Y. (1995). *Recueil de textes pour le cours «Intervention psycho-sociale»*. Université Laval.
- Pépin, Y. (2000). *La perspective interactionniste stratégique : fondements théoriques, illustrations et interventions* [document non publié]. Université Laval.
- Russ, R. S., Sherin, B. L., & Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? In D. H. Gitomer et C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5e éd., pp. 391- 438). American Educational Research Association.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp.123-147). Renouveau pédagogique.
- Russ, R. S., Sherin, B. L., & Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? In D. H. Gitomer et C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5e éd., pp. 391-438). American Educational Research Association.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 17-28.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. *Logiques*.
- Thievenaz, J., Barbier, J. M., & Saussez, F. (2020). *Comprendre/Transformer. Débats en éducation et formation*. Peter Lang.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.