

Le développement de la compétence à planifier : de la formation initiale à l'entrée du métier

Agnès Deprit

 UCLouvain

agnes.deprit@uclouvain.be



11e
COLLOQUE
INTERNATIONAL
EN ÉDUCATION

Montréal, 9 et 10 mai 2024



Plan

- 1.Contexte et problématique
- 2.Cadre conceptuel
- 3.Méthodologie
- 4.Présentation des résultats
- 5.Conclusion

Plan



1.Contexte et problématique

2.Cadre conceptuel

3.Méthodologie

4.Présentation des résultats

5.Conclusion



1. Contexte et problématique

En formation initiale

Planifier est une tâche essentielle au métier

« enseignant » (Russ et al., 2016)

- impacte la réussite des élèves (Gunn & McRae, 2021)
- demandée par les formateurs (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a)
- pas apprise, n'appartenant à aucune discipline (Maulini & Vellas, 2023)
- considérée acquise (Bergeron, 2016)

OR

Les étudiants

- sont perdus au moment de planifier (Caron & Portelance, 2017; Deprit, 2023), **praxisshock** (Kelchtermans & Ballet, 2002)
- ont tendance à **garder une même compréhension/représentation de la tâche tout au long de la formation** (Deprit, 2023)

En insertion professionnelle

L'Insertion est jugée difficile (Delvaux et al., 2013; Dupriez & Mahiat, 2023; Nault, 1999), en cause, notamment

- le manque de reconnaissance sociale
- la difficulté grandissante du métier
- les conditions de travail (classe, élèves, horaire, climat d'école...)
- les conditions d'emploi (salaire, stabilité de l'emploi, type de contrat...) (Dupriez & Mahiat, 2023)

Les nouveaux diplômés

- sont en survie à l'entrée du métier (Nault, 1999)
- **conserveraient leurs représentations** de l'enseignement, résistant à l'apprentissage qui s'est construit en formation (Malo, 2005)

Question de
recherche

Quelle évolution de la compétence à planifier
de la formation initiale à l'insertion professionnelle ?

Plan

1.Contexte et problématique



2.Cadre conceptuel

3.Méthodologie

4.Présentation des résultats

5.Conclusion

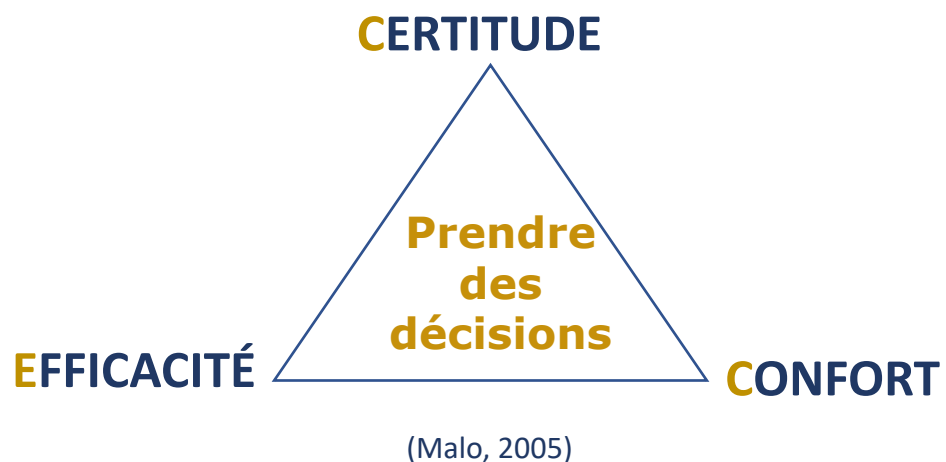


2. Cadre conceptuel

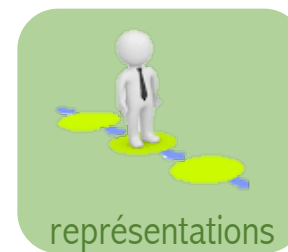
2.1. Planifier c'est...

... 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)



IMPULSEUR



représentations

un exercice sans réel sens



prescrit

un document à compléter au mieux



activité
d'enseignement

une démarche personnalisée pour
créer sa propre leçon



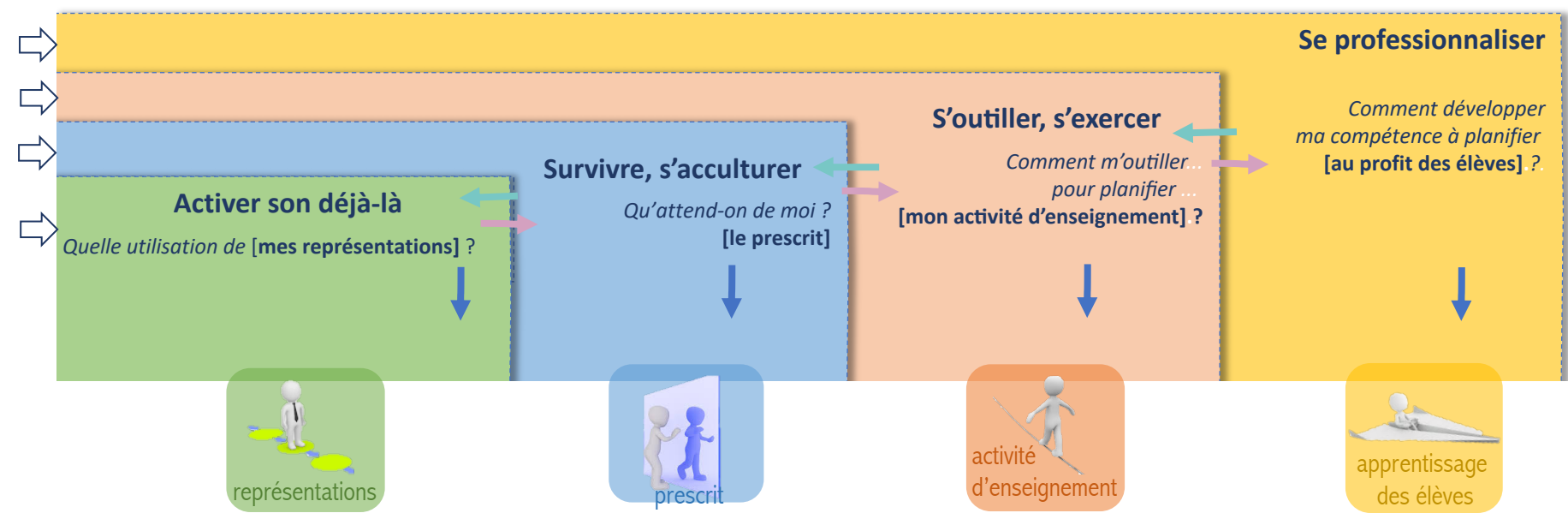
apprentissage
des élèves

une démarche dynamique et
anticipative au profit de l'apprentissage



2. Cadre conceptuel

2.2. Le développement de la compétence à planifier



Mouvements : ← restabilisation ↓ renforcement → avancée

Plan

1.Contexte et problématique

2.Cadre conceptuel



3.Méthodologie

4.Présentation des résultats

5.Conclusion



3. Méthodologie

Étude qualitative longitudinale

- ✓ analyse de contenu (L'Écuyer, 1990)

Point de vue du planificateur

Selon l'Interactionnisme stratégique
(Pépin, 1995, 2000)

Atouts Marge de manœuvre

Selon la perspective non déficitaire
(Colognesi et al., 2018; De Vos et al., 2018; He, 2009;
Malo, 2005; Moehle, 2011)

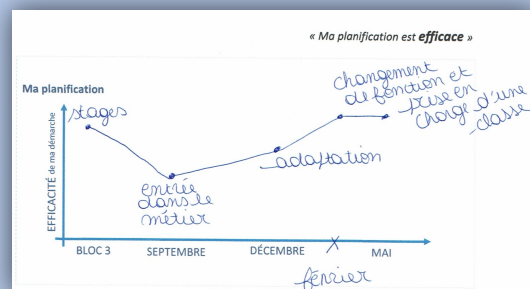
Entretien « storylines »

En fin de B3 et en fin d'Année 1

Étais-tu toujours
sûr de bien faire ?



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



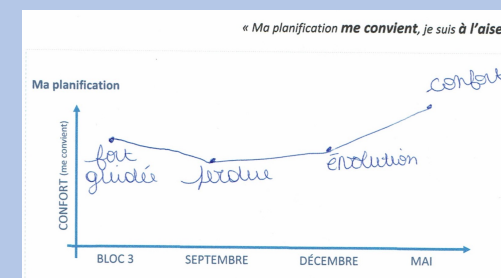
CERTITUDE

Prise
de
décision

EFFICACITÉ

CONFORT

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



(Meijer, 2011; Orland, 2000)

Plan

1.Contexte et problématique

2.Cadre conceptuel

3.Méthodologie



4.Présentation des résultats

5.Conclusion



4. Présentation des résultats

Débute la formation initiale :

- ✓ 17 ans en B1
- ✓ sort du secondaire



Débute la carrière

- ✓ septembre : polyvalence
- ✓ février : titulaire P2
(dans la même école)

Asia

Margot

Débute la formation initiale :

- ✓ 32 ans en B1
- ✓ maman de 2 enfants
- ✓ diplôme d'infirmière

Débute la carrière

- ✓ dès septembre :
 - P4 (1/5, école A)
 - P2 (4/5 école B)



Débute la formation initiale :

- ✓ 19 ans en B1
- ✓ Bac 1 sciences de gestion

Débute la carrière

- ✓ septembre : P1/ P2 (école A)
- ✓ décembre : P5/P6 (école B)
- ✓ février : P5 (école B)



Sasha



4. Présentation des résultats

4.1. Stabilité des profils planificateurs

Débute la formation initiale :

- ✓ 17 ans en B1
- ✓ sort du secondaire



Débute la carrière

- ✓ septembre : polyvalence
- ✓ février : titulaire P2
(dans la même école)

Asia

Margot

Débute la formation initiale :

- ✓ 32 ans en B1
- ✓ maman de 2 enfants
- ✓ diplôme d'infirmière

Débute la carrière

- ✓ dès septembre :
 - P4 (1/5, école A)
 - P2 (4/5 école B)



Débute la formation initiale :

- ✓ 19 ans en B1
- ✓ Bac 1 sciences de gestion

Débute la carrière

- ✓ septembre : P1/ P2 (école A)
- ✓ décembre : P5/P6 (école B)
- ✓ février : P5 (école B)



Sasha



4. Présentation des résultats

4.1. Stabilité des profils planificateurs

Débute la formation initiale :

- ✓ 17 ans en B1
- ✓ sort du secondaire

Débute la carrière

- ✓ septembre : polyvalence
- ✓ février : titulaire P2
(dans la même école)

Asia



Margot

Débute la formation initiale :

- ✓ 32 ans en B1
- ✓ maman de 2 enfants
- ✓ diplôme d'infirmière

Débute la carrière

- ✓ dès septembre :
 - P4 (1/5, école A)
 - P2 (4/5 école B)



Débute la formation initiale :

- ✓ 19 ans en B1
- ✓ Bac 1 sciences de gestion

Débute la carrière

- ✓ septembre : P1/ P2 (école A)
- ✓ décembre : P5/P6 (école B)
- ✓ février : P5 (école B)



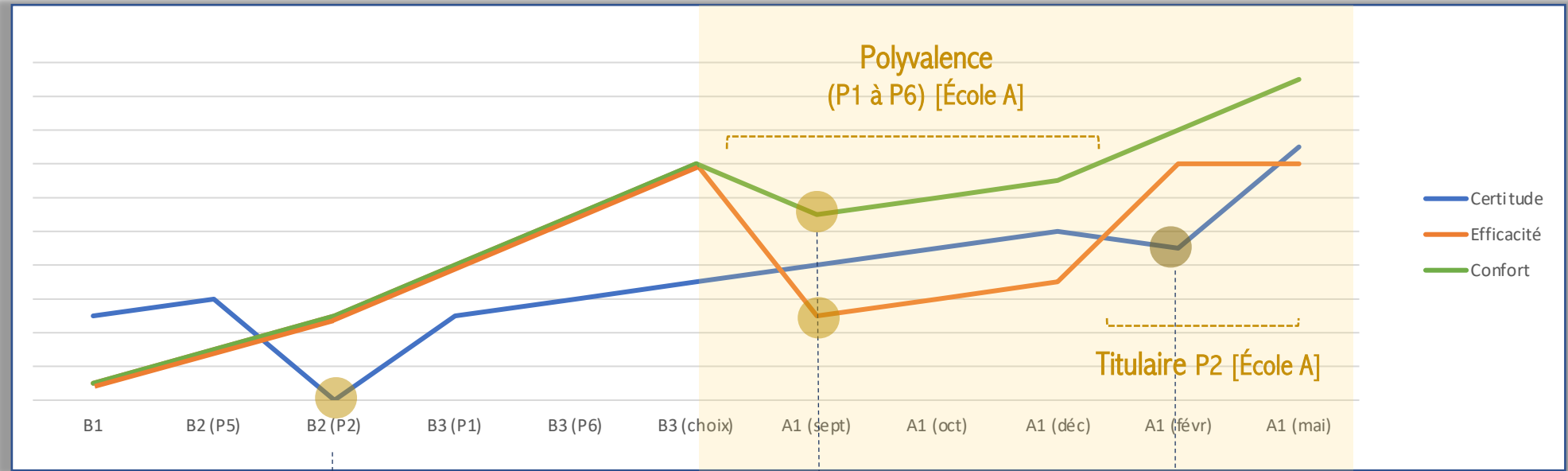
Sasha





4. Présentation des résultats

4.1. Stabilité des profils planificateurs



Feedbacks négatifs
du maître de stage

Entrée dans le métier,
doit s'adapter aux
exigences des
enseignants-titulaires.

Titulariat
Que faire ?



« Que faire ? »

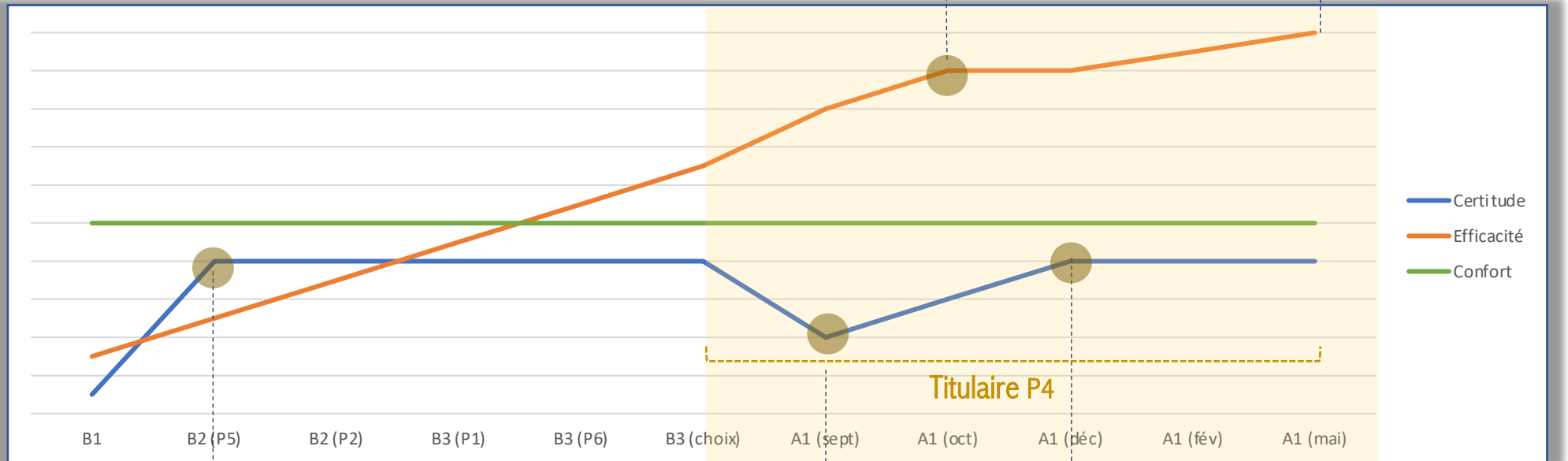


4. Présentation des résultats

4.1. Stabilité des profils planificateurs



Margot



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



« Ma façon
de fonctionner »

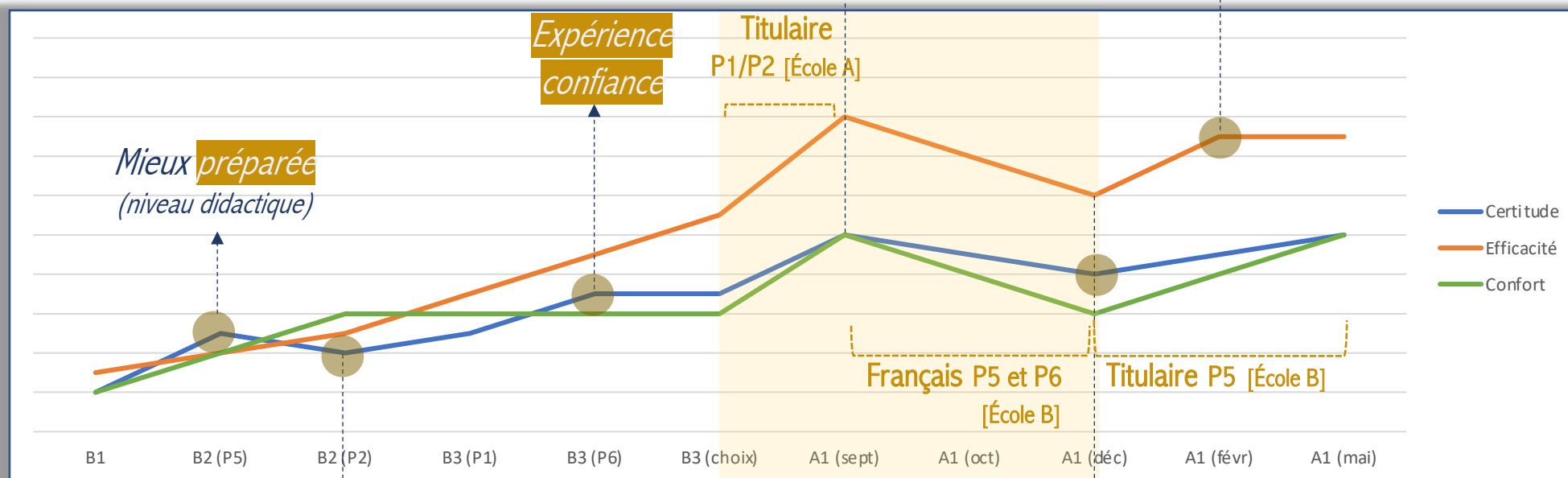


4. Présentation des résultats

4.1. Stabilité des profils planificateurs



Sasha



Bien guidée
pas ses plans
mais fonctionne

Sa programmation

Mieux préparée
(niveau didactique)

Expérience
confiance

Titulaire
P1/P2 [École A]

Français P5 et P6
[École B]

Titulaire P5 [École B]

Pas assez
préparée en HEP
pour pouvoir
s'ajuster au niveau
de la 2^{ème} année

Nouvelle classe,
pas aidée
(Que voir ?
Quelle matière ?)



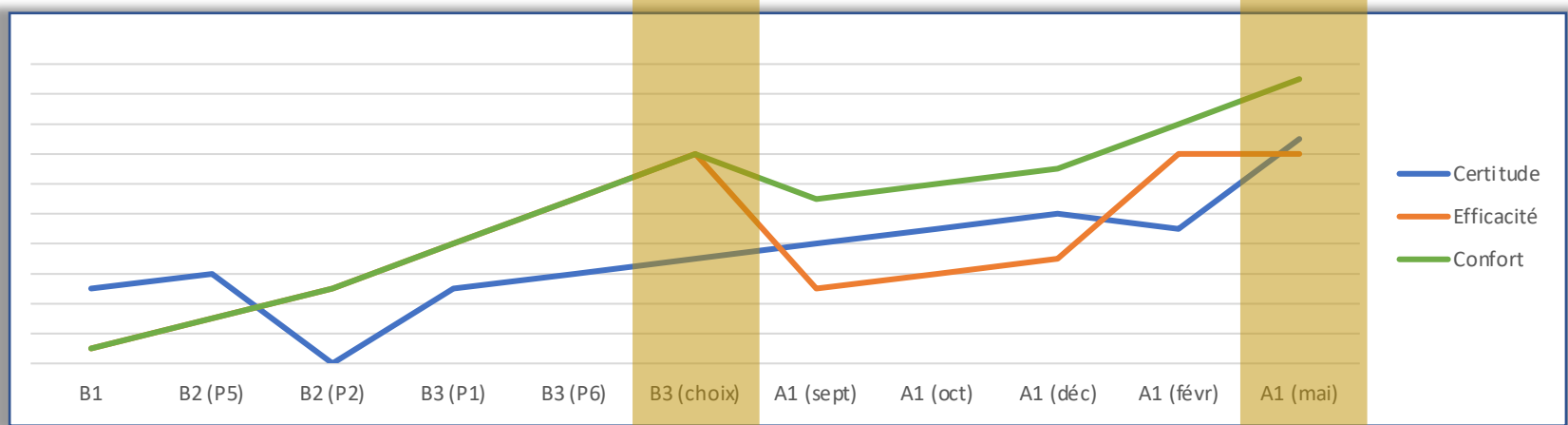
« Ma façon
de fonctionner »



4. Présentation des résultats

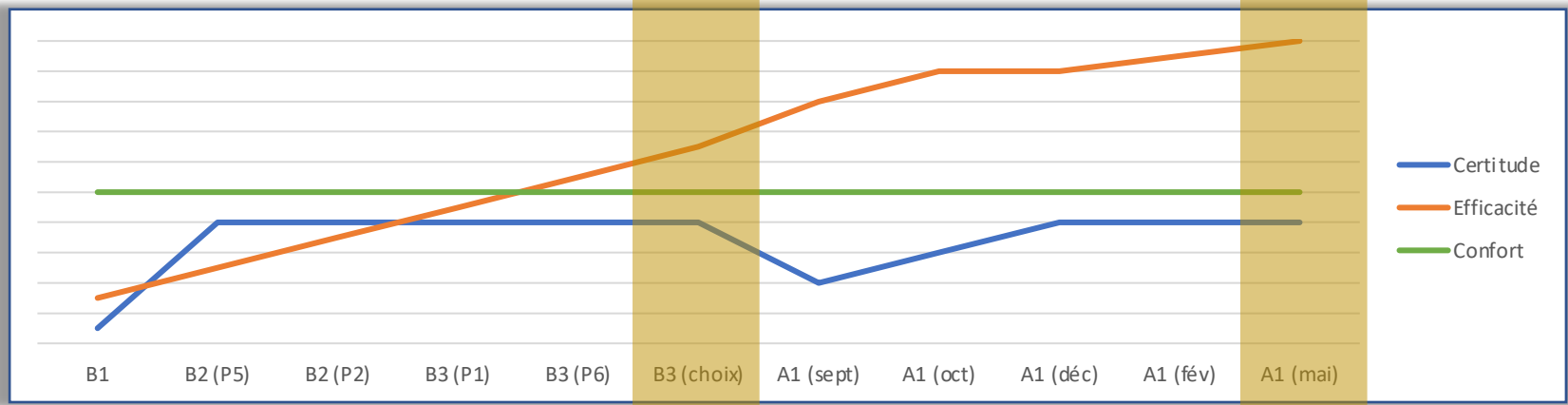
Asia

prescrit



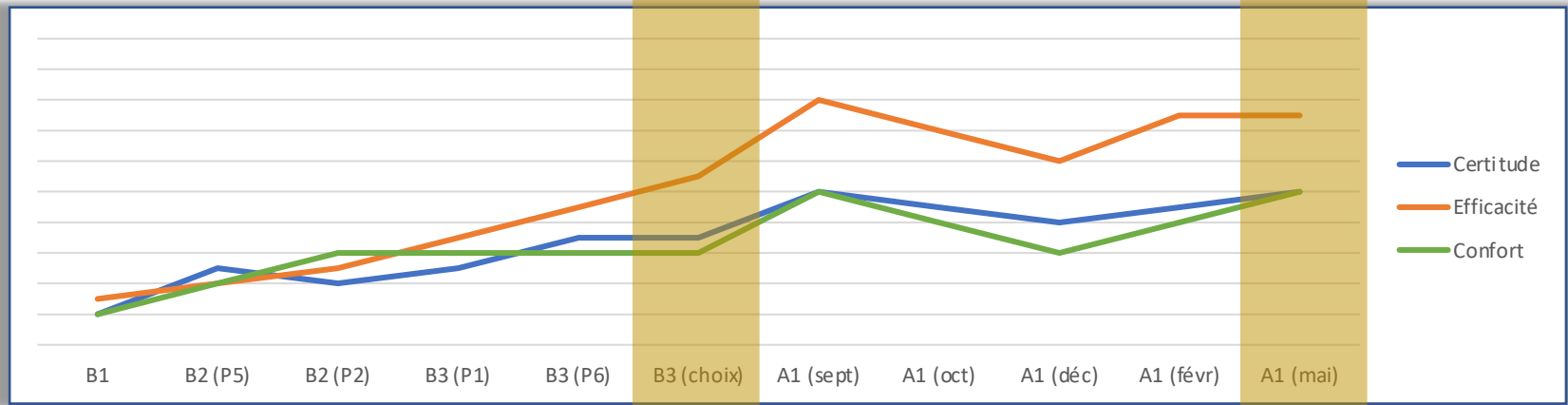
Margot

activité d'enseignement



Sasha

activité d'enseignement



4.2. Évolution perçue



4. Présentation des résultats

Asia



En B1, ancrage dans les balises

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 (ASB3, 1009; 1948)

B1 B2 (P5) B2 (P2) B3 (P1) B3 (P6) B3 (choix) A1 (sept) A1 (oct) A1 (déc) A1 (févr) A1 (mai)

Margot



Le plus dur c'était au Bloc 1, 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. (MB3, 1682; 2535)

B1 B2 (P5) B2 (P2) B3 (P1) B3 (P6) B3 (choix) A1 (sept) A1 (oct) A1 (déc) A1 (fév) A1 (mai)

Sasha



En première, c'est nos premières leçons, elles étaient compliquées à faire. on n'a pas d'expérience, on a, limite, jamais vu de feuioles élèves, c'est tout novueau pour nous. C'était le stress. je suivais ce qu'on me disait, c'était pas très personnel ce que je faisais. C'était vraiment : je fais ce qu'on me dit. (SB3, 1746; 2061)

B1 B2 (P5) B2 (P2) B3 (P1) B3 (P6) B3 (choix) A1 (sept) A1 (oct) A1 (déc) A1 (févr) A1 (mai)



4. Présentation des résultats

Asia



prescrit

Margot

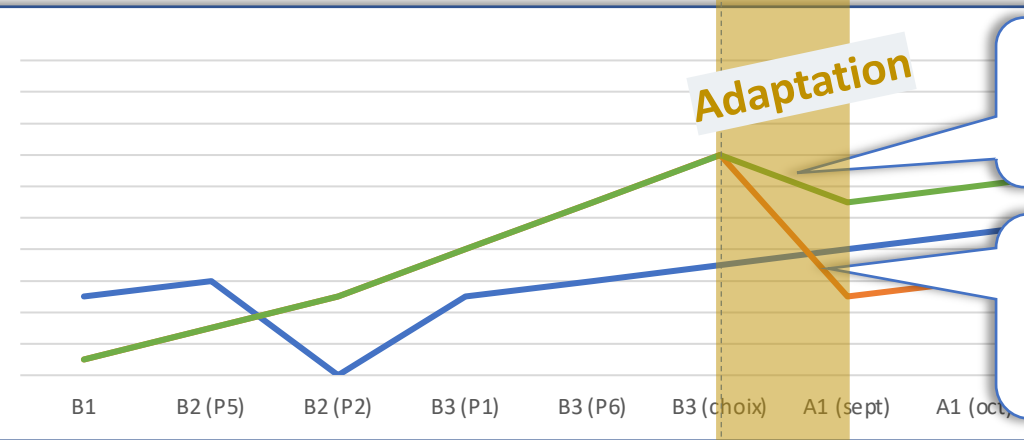


activité d'enseignement

Sasha

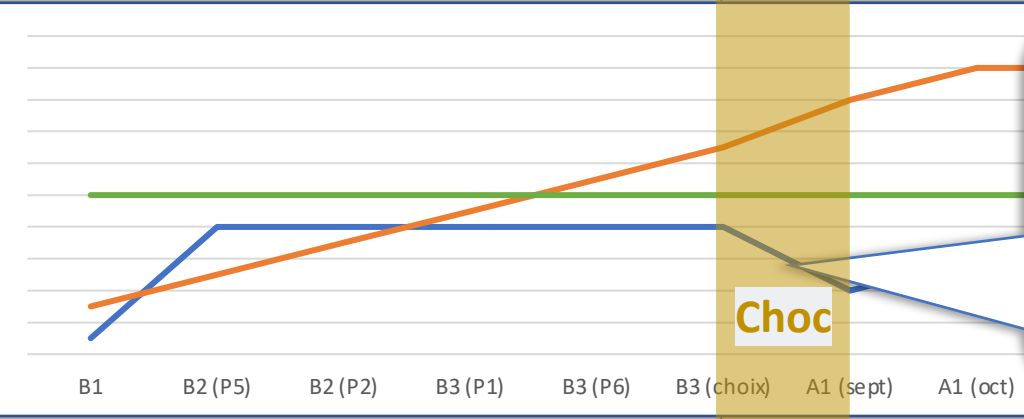


activité d'enseignement

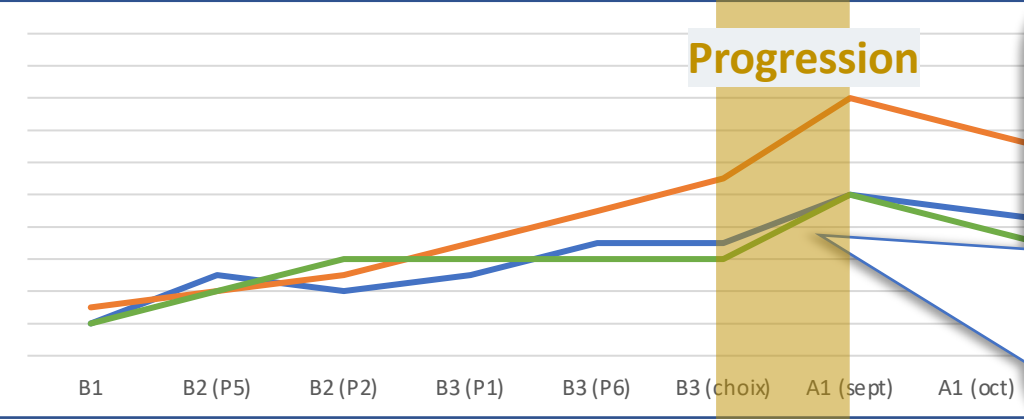


En septembre, je n'étais pas trop sûre que le canevas de la HEP convienne réellement à ma façon d'enseigner. (ASA1, 310)

C'était un peu moins efficace (...) il fallait le temps que je m'adapte à tous les enseignants et à leur exigences (..) (ASA1, 218)



En septembre, j'ai eu un gros doute, j'avais l'impression qu'il n'y avait rien qui allait et que j'y arriverais jamais. Je me remettait en question constamment. Je dormais pas. C'était le vide. (MA1, 431)



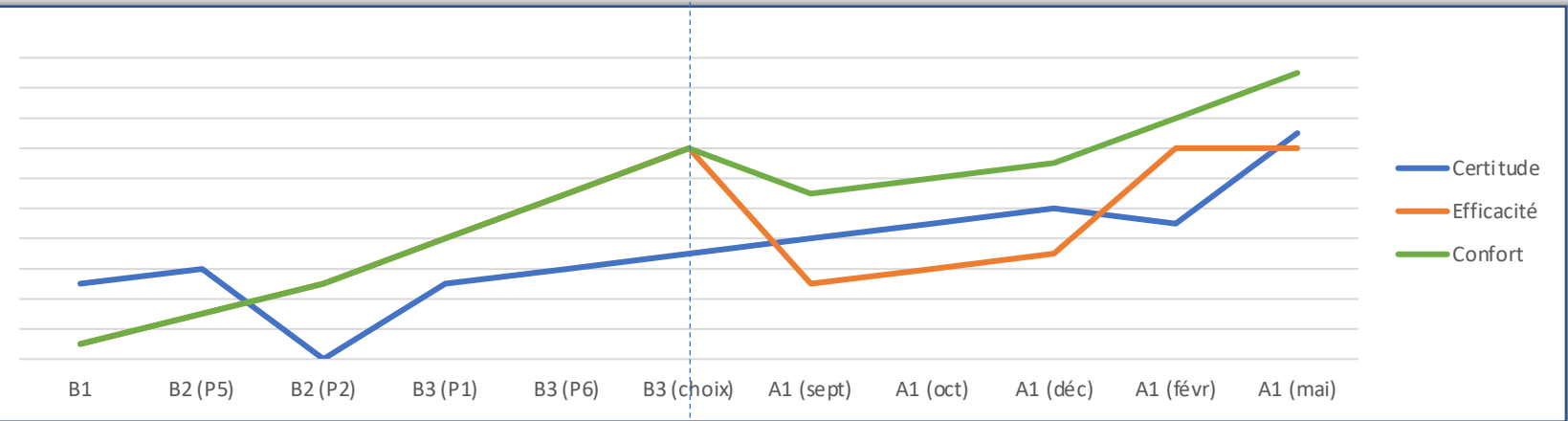
En Bloc 3 on devait faire mille trucs inutiles. Donc en septembre ça a bien augmenté (...). J'étais bien quand je devais planifier. J'ai toujours été à l'aise. Ca venait vraiment de moi, j'étais efficace. J'étais sûre, oui, vu que j'avais eu beaucoup d'aides (SA1, 390; 476501)



4. Présentation des résultats

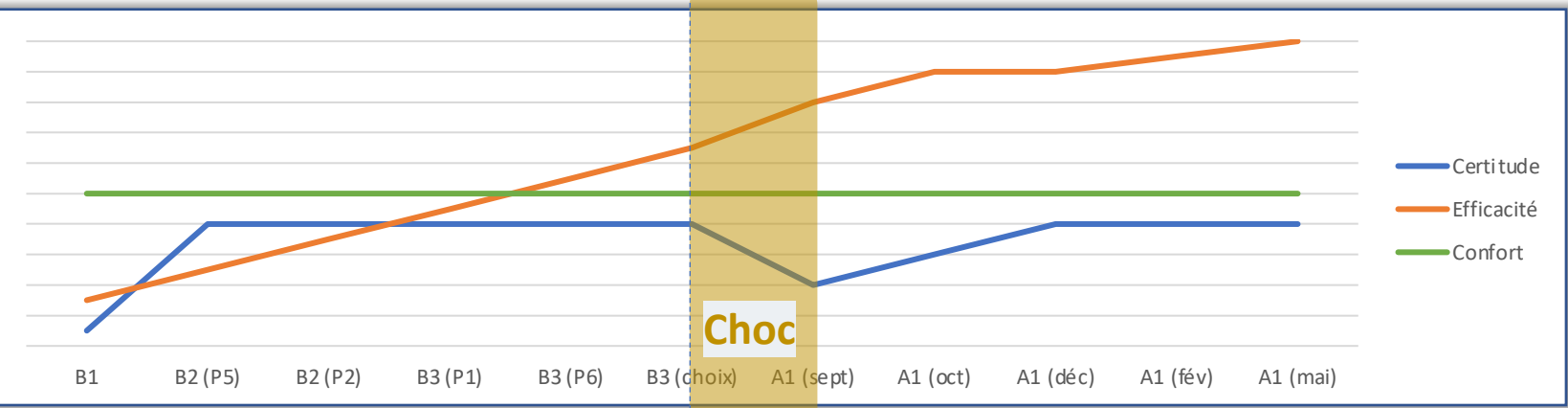
Asia

prescrit



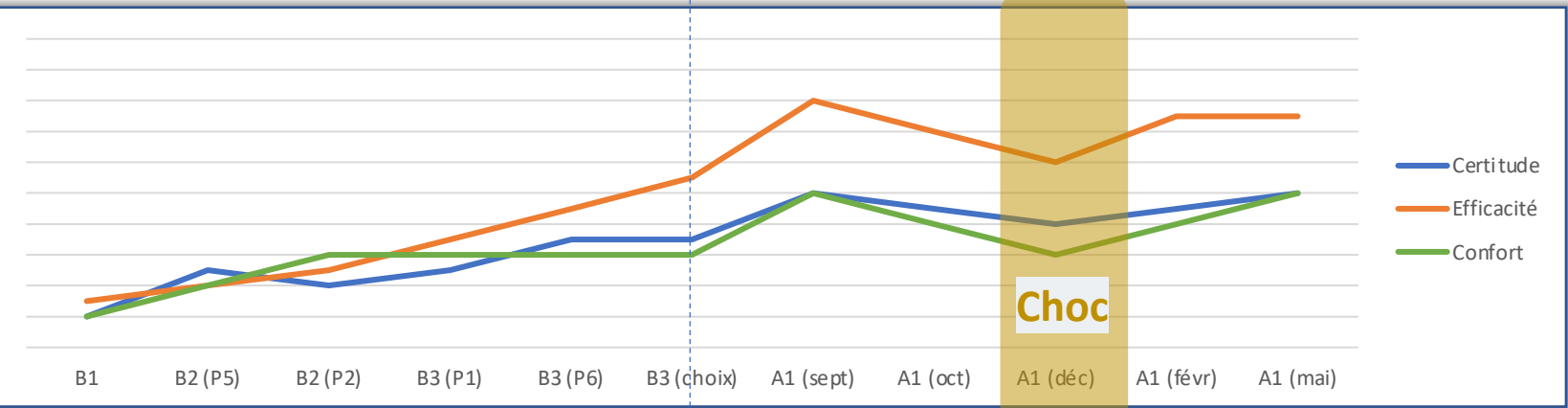
Margot

activité d'enseignement



Sasha

activité d'enseignement



4.5. Zoom Choc réalité



4. Présentation des résultats

Margot

activité
d'enseignement



*Quand septembre a été
derrière, ça allait quoi
(...), à partir d'octobre je
mettrais déjà plus haut.
Quand je suis passée au-
dessus de mon stress,
c'était bon quoi.*
(MA1, 312; 360)

Choc

*En septembre, j'ai eu un **gros doute**,
j'avais l'impression qu'il n'y avait rien
qui allait et que **j'y arriverais jamais**.
Je me remettai en question
constamment. Je dormais pas. C'était
le vide. (MA1, 431)*

(P6) B3 (choix) A1 (sept) A1 (oct)



4. Présentation des résultats

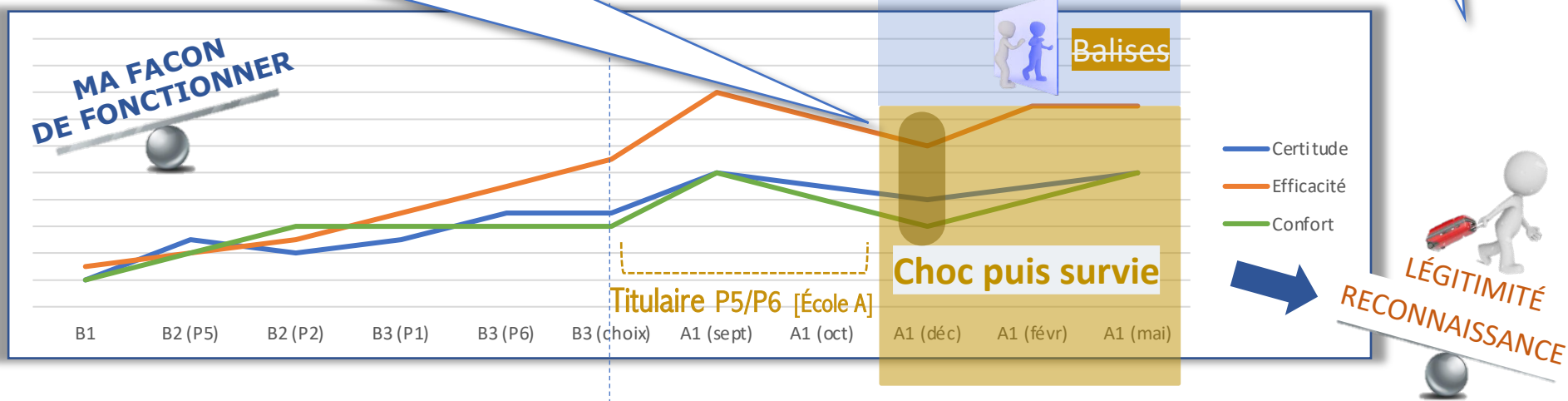
Ma Mds m'a demandé de faire un journalier. Je me suis dit : « Ok, si je fais ça, alors **je ne fais pas les leçons. J'imprime même pas** (...) Aussi, j'avais été vraiment découragée avec toutes les histoires que j'ai eues, j'avais **plus envie de travailler**, (...) j'avais plus envie de trouver des découvertes chouettes parce que je me suis dit : "Je n'ai **pas envie d'être cool** avec eux et de leur faire une belle activité, sachant qu'eux, ils vont tout gâcher... pas me respecter, pas respecter le matériel » enfin... j'ai **aucun plaisir**, aucun plaisir. Ils me désespèrent. (SA1, 267; 348; 371)

Maintenant, j'arrête instit... Je suis **bien contente de partir** dans une semaine(...). Merci à l'élève qui m'a qui m'a fait la misère pendant 3 mois, **ça m'a fait choisir de faire un master l'année prochaine** donc c'est bien pour mon avenir. (SA1, 266; 583)

- classe P6 difficile
- pas prérequis
- objectifs non atteints
- seule, pas aidée
- parents insultent
- journalier imposé



4.5. Zoom Choc réalité





4. Présentation des résultats

LIBERTÉ > [objectif, timing]

Asia



prescrit

J'ai l'impression d'être beaucoup plus libre pour faire mes leçons (...). Je pouvais enlever, par exemple, le timing (...). Je voulais quelque chose qui donne envie de lire, si j'ai une inspection ou quoi. J'ai regroupé le domaine et le cycle, parce que je trouve que c'est quand même important de le mettre. J'ai laissé les compétences. Et j'ai changé les objectifs, j'ai mis les intentions d'apprentissage. (ASA1, 333)

MANQUE DE TEMPS > LIBERTÉ > analyse matière, cours, réflexions

Margot



activité
d'enseignement

Avant, j'étais obligée de faire l'analyse matière pour la HEP, mais maintenant je fonctionne avec ma synthèse et mon analyse didactique (...). Je savais que j'avais un modèle dans mon cours, mais franchement, j'avais pas le temps de chercher, donc j'ai regardé sur Internet si je trouvais le même type de leçon (...) On n'a pas vraiment le temps pour se poser, se dire : « Est-ce que je continue à fonctionner de la même manière? » [J'attends] les vacances pour me questionner sur ça. (MSA1, 70; 637)

MANQUE DE TEMPS > LIBERTÉ > leçon

Sasha



activité
d'enseignement

J'étais tout le temps débordée cette année avec tout ce que j'ai eu (...). Je ne fais plus vraiment mes leçons de A à Z sur un fichier parce que j'ai vraiment pas le temps. (Enfin, je suis débordée. Simplement, je suis débordée. Je fais le journalier (demandé par la directrice), je ne fais pas la leçon. C'est du travail en plus et je vais quand même pas relire (SA1, 32; 88; 232)

4.6. Zoom sur la liberté

Plan

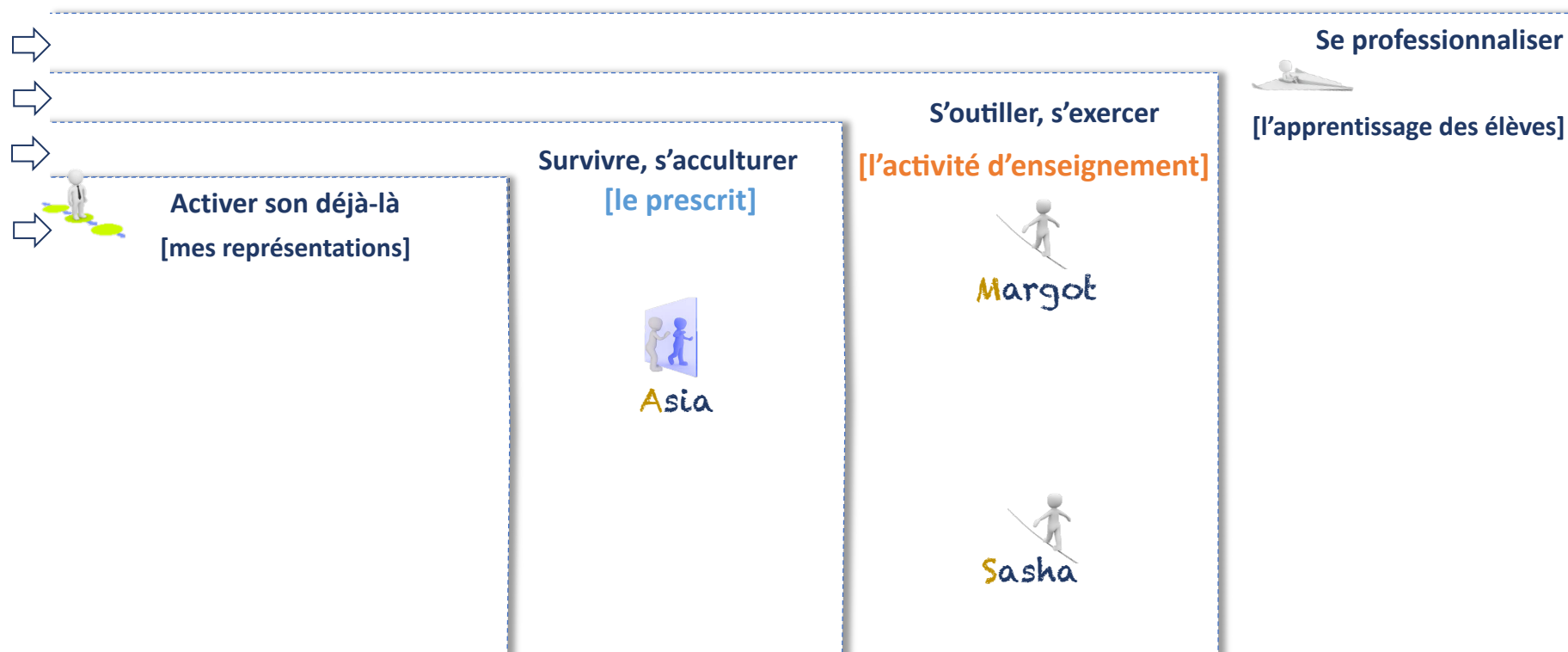
- 1.Contexte et problématique
- 2.Cadre conceptuel
- 3.Méthodologie
- 4.Présentation des résultats



5.Conclusion

5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)





5. Conclusion

5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)

Survivre, s'acculturer

[le prescrit]



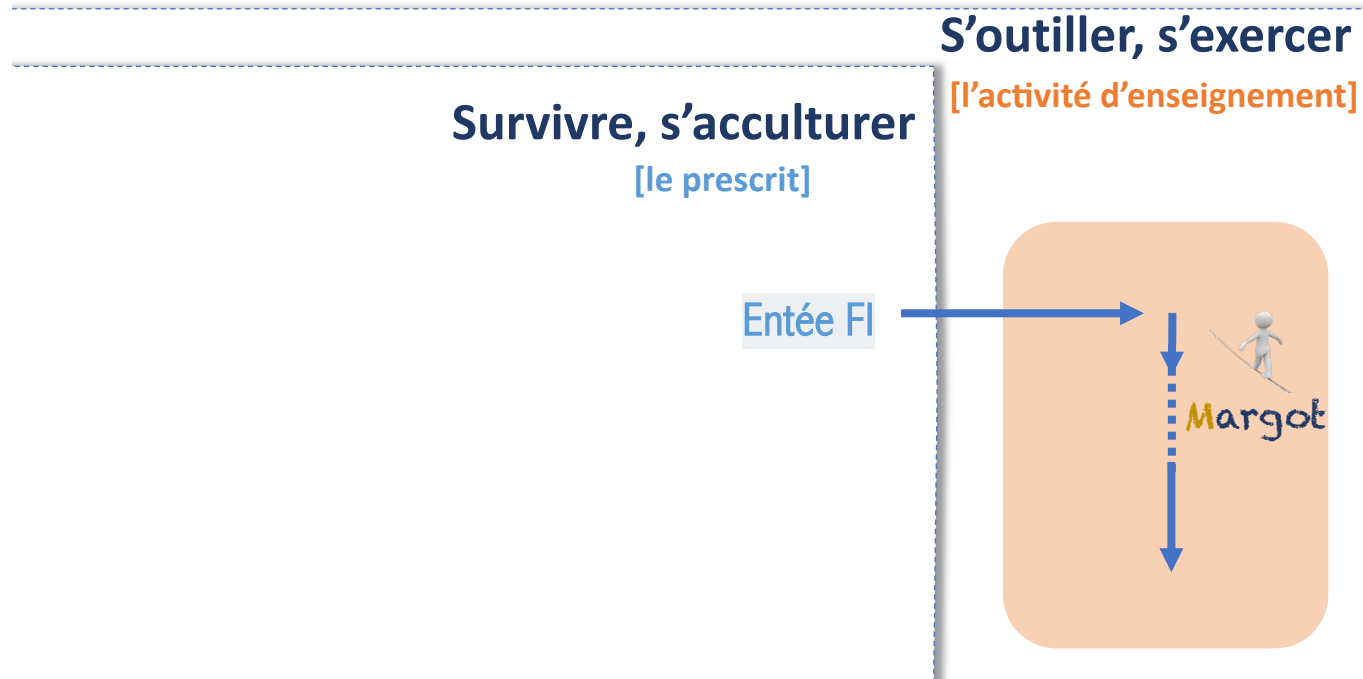
Asia



5. Conclusion

5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)

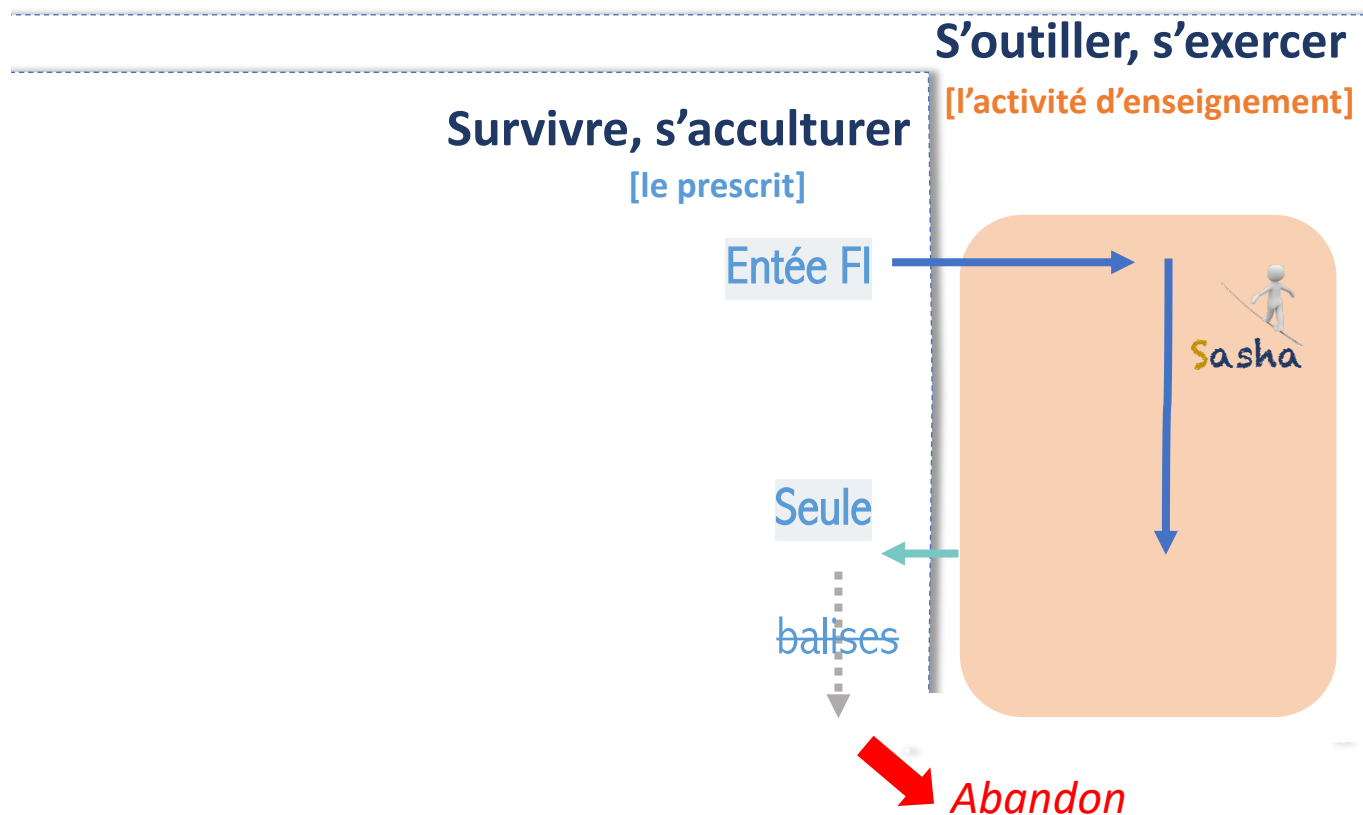




5. Conclusion

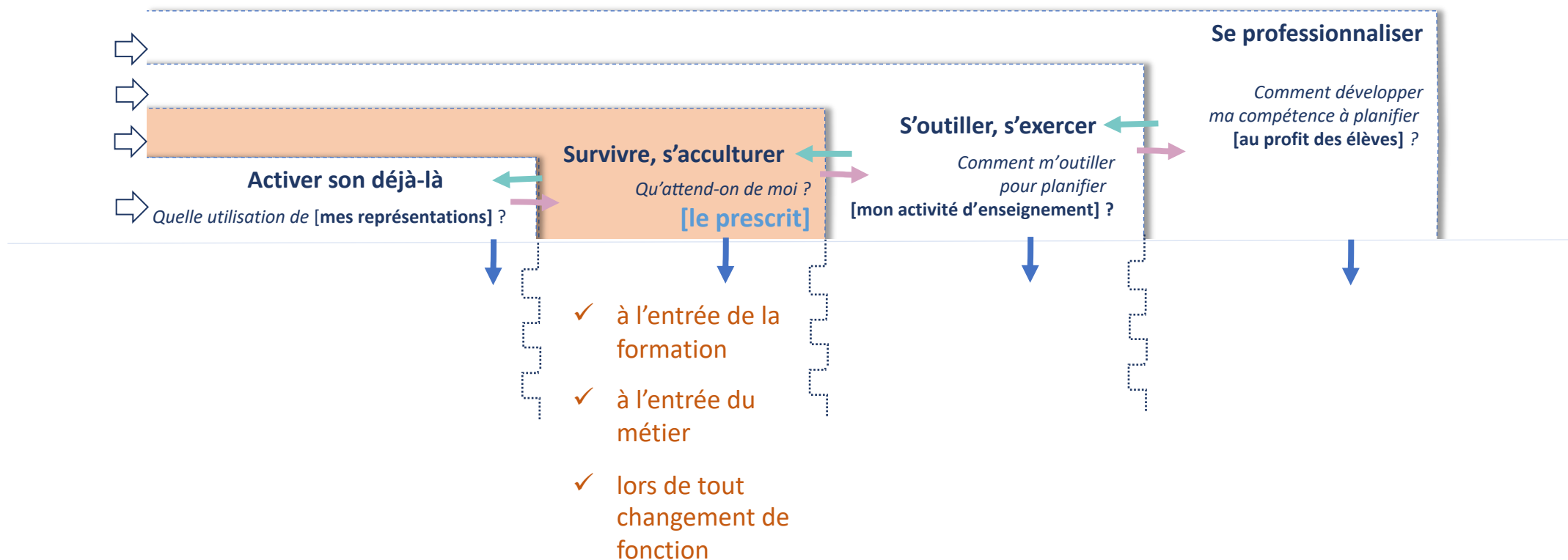
5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)



5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)
- balises (prescrit) nécessaires pour pouvoir la développer, s'approprier





5. Conclusion

5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)
- balises (prescrit) nécessaires pour pouvoir la développer, s'approprier
- tendance à activer des représentations antérieures à la formation (Malo, 2005) suite à la liberté et au manque de temps (Deprit et al., 2019)

5.2. À propos de l'entrée dans le métier

- insertions variées : progression, adaptation ou choc (choc pas chez tous, pas au même moment, pas avec la même intensité >< Nault (1999))
- besoin de temps
- soutien, compréhension impactent la compétence à planifier

5.3. À propos de l'abandon

- manque de légitimité/reconnaissance (des parents, des élèves, de la directrice « jugés toute notre vie ») (Deprit, 2023)
- tous les critères (Malo, 2005) touchés



5. Conclusion

Impact pour la FI/FC : 3 besoins

5.1. À propos de la compétence à planifier

- se voient progresser
- tendance à rester dans le même profil planificateur (même compréhension) (Deprit, 2023)
- balises (prescrit) nécessaires pour pouvoir la développer, s'approprier
- tendance à activer des représentations antérieures à la formation (Malo, 2005) suite à la liberté et au manque de temps (Deprit et al., 2019)

5.2. À propos de l'entrée dans le métier

- insertions variées : progression, adaptation ou choc (choc pas chez tous, pas au même moment, pas avec la même intensité >< Nault (1999))
- besoin de temps
- soutien, compréhension impactent la compétence à planifier

5.3. À propos de l'abandon

- manque de légitimité/reconnaissance (des parents, des élèves, de la directrice « jugés toute notre vie ») (Deprit, 2023)
- tous les critères (Malo, 2005) touchés



5. Conclusion

Limites

- 3 étudiantes, pas de représentant pour tous les profils
- un entretien supplémentaire nécessaire pour clarifier les données récoltées

Perspectives

- Y aurait-il un profil à risque d'abandon ? P3 ?
- Si la stabilité du profil est liée au besoin de temps, changeront-elles de profil après 1 an de métier ?

Merci pour votre attention

Le développement de la compétence à planifier : de la formation initiale à l'entrée du métier

Agnès Deprit

 UCLouvain

agnes.deprit@uclouvain.be



11e
COLLOQUE
INTERNATIONAL
EN ÉDUCATION

Montréal, 9 et 10 mai 2024



Références

- 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.
- Colognesi, S., Beausaert, 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. Beausaert (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.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers du Girsef*, 92.
- 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. (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. (2021a). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(37 (2)).
- De Vos, S. Beausaert, 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. Beausaert (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.
- Dupriez, V., & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement: que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone?. *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences. Québec: Presses de l'Université Laval*.
- 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
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [Thèse de doctorat]. Université Laval.
- Maulini, O., & Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maitres. La planification du travail: nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.



Références

- 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.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p.139-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 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* (5^e éd., pp. 391-438). American Educational Research Association.