

**Le développement
de la compétence à planifier
chez le futur instituteur primaire**

Agnès Deprit

Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire

Agnès Deprit

Promotrice

Catherine VAN NIEUWENHOVEN (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Collection de thèses de l'UCLouvain, 2023

Comité d'accompagnement et jury

Mariane FRENAY (UCLouvain, Présidente du jury)
Catherine VAN NIEUWENHOVEN (UCLouvain, Secrétaire du jury)
Virgine MÄRZ (UCLouvain)
Christine HAMEL (Université Laval, Canada)
Annie MALO (Université de Montréal, Canada)

Table des matières

Table des matières	5
Remerciements	9
Résumé	11
Abstract.....	11
Introduction	13
Chapitre 1 Problématique	17
1. Planifier, un objet d'étude à situer.....	19
2. Planifier, une compétence difficilement accessible aux chercheurs	20
3. Planifier, une compétence mal aimée en formation initiale des enseignants	21
3.1 Du côté du prescrit et des formateurs, une compétence délaissée.....	21
3.2 Du côté des étudiants, une compétence difficile à exercer	26
4. Question de recherche	29
Chapitre2 Cadres théoriques	31
1. L'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000)	33
1.1 Le point de vue de l'acteur	34
1.2 La logique d'action de l'acteur	36
1.3 Le processus d'adaptation ou l'apprentissage	37
2. Une perspective non déficitaire.....	37
2.1 Les atouts du stagiaire.....	38
2.2 Le regard du chercheur sur les atouts du stagiaire	39
3. Les recommandations pour la récolte de données.....	40
4. L'ouverture au multicadre.....	40
Chapitre 3 La planification	41
1. La planification préactive dans la littérature scientifique.....	43
2. La compétence à planifier, un essai de modélisation.....	45
2.1 Définir ce qu'on entend par « être compétent »	46

2.2	Définir la planification préactive	46
2.3	Modéliser la compétence à planifier.....	52
3.	Le développement de la compétence à planifier en formation initiale, état des lieux	79
3.1	Le développement de la compétence à planifier en cours de carrière	79
3.2	Les facteurs qui influencent le développement de la compétence à planifier	82
Chapitre 4	Design de la recherche	85
1.	Le positionnement épistémologique	87
2.	Les trois fondements spécifiques du design méthodologique.....	88
2.1	L'approche de l'activité réelle	89
2.2	L'implication des différents acteurs	92
2.3	La posture de la chercheuse.....	95
3.	L'étude longitudinale	95
3.1	Les participants	95
3.2.	Les outils de recueil	97
3.3.	Les trois temps d'analyse	102
4.	Les considérations éthiques.....	111
Chapitre 5	Mise au jour d'un impulseur, émergence de profils planificateurs Analyses de l'année 1.....	113
1.	Analyse 1 – Des profils planificateurs déterminés par un impulseur	115
1.1	Les représentations comme impulseur	116
1.2	Le prescrit comme impulseur.....	119
1.3	L'activité d'enseignement comme impulseur	123
1.4	L'apprentissage des élèves comme impulseur.....	129
2.	Analyse 2 – Les intentions de planification	134
3.	Analyse 3 – Les ressources utilisées	136
3.1	Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 1	139
3.2	Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 2	140
3.3	Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 3	145
3.4	Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 4	150
3.5	Synthèse des ressources utilisées par les quatre profils	152
4.	Analyse 4 – La prise de décision	155
4.1	Les obstacles rencontrés par les participants	156
4.2	Le traitement de l'obstacle, vers des parcours différenciés	157

4.3	Trois stratégies décisionnelles	159
5.	Analyse 5 – L’appropriation de l’outil.....	167
6.	En conclusion de l’analyse des données de l’année 1	168
6.1	Mise au jour d’un impulseur comme dynamique interne du processus planificateur	168
6.2	Émergence de quatre profils planificateurs	169
6.3	Perspectives au terme de la première année de l’étude longitudinale	171
Chapitre 6	Stabilisation des profils planificateurs et de l’impulseur Analyses des années 2 et 3	173
1.	Identification de cinq catégories pour caractériser les profils planificateurs.....	175
2.	Présentation des profils planificateurs au long des trois années de formation.....	176
2.1	Le profil 1 au long des trois années de formation.....	177
2.2	Le profil 2 au long des trois années de formation.....	182
2.3	Le profil 3 au long des trois années de formation.....	188
2.4	Le profil 4 au long des trois années de formation.....	201
3.	La validation des analyses de la chercheuse par les participants	216
4.	En synthèse : un tableau synoptique des quatre profils planificateurs et de leurs caractéristiques.....	218
5.	Perspectives au terme des trois années de recueil de l’étude longitudinale.....	218
Chapitre 7	Analyse du développement de la compétence à planifier Analyse longitudinale	221
1.	La perception du participant sur le développement de sa compétence à planifier au cours des trois années de formation.....	223
1.1	Une compétence en évolution	224
1.2	Les facteurs responsables du développement	224
2.	La mobilité intra et inter-profils des participants de l’étude.....	226
2.1	Une tendance : rester dans le même profil planificateur	226
2.2	Des mouvements repérés et qualifiés.....	228
2.3	Les facteurs qui déchausseraient le planificateur de son profil privilégié ..	235
2.4	La dynamique des parcours observés	238
3.	En synthèse de l’analyse longitudinale	256
Chapitre 8	Discussion	259
1.	Que comprendre de la compétence à planifier ?.....	261

1.1	Une modélisation pour l'illustrer	262
1.2	Une dynamique interne pour l'impulseur	264
1.3	Des profils planificateurs pour la colorer	269
2.	Que comprendre du développement de la compétence à planifier ?	271
2.1	Une tendance à rester dans le même profil planificateur.....	272
2.2	L'hypothèse de socles articulant les différentes conceptions de la compétence à planifier	277
2.3	Les facteurs favorisant le développement de la compétence à planifier....	290
3.	Le dispositif <i>API</i> comme méthodologie innovante pour approcher l'activité réelle de planification	292
4.	Un cadre théorique et une méthode de récolte de données composites pour soutenir la recherche	294
Conclusion générale		295
1.	Rappel de la problématique	295
2.	Les grandes étapes de la recherche	295
3.	Les principaux apports de la recherche.....	298
4.	Les implications pour la formation des enseignants.....	300
5.	Les limites de la recherche et perspectives	302
5.1	Généraliser mais aussi cibler sur des études de cas.....	302
5.2	Questionner l'articulation des socles en formation continue	303
5.3	Approfondir la compréhension de la viabilité	303
5.4	Mener des analyses complémentaires de chaque composante de la compétence à planifier	304
5.5	Investiguer le volet « programmation » de la planification	305
5.6	Analyser l'influence du maître de stage et de son accompagnement	306
5.7	Questionner l'identité professionnelle en lien avec l'évolution de la compétence à planifier	306
5.8	Envisager une validation et une réappropriation des résultats par les formateurs	306
Références		309
Table des tableaux		329
Table des figures		331
Annexes		333

Remerciements

Chères membres du comité,
MERCI profondément pour votre accompagnement.

Catherine, MERCI de m'avoir accueillie dans ton équipe, d'avoir eu confiance en moi, d'avoir su trouver du temps pour nous recevoir, mes post-it et moi. Grâce à toi, j'ai pu vivre de belles rencontres en Belgique et à l'étranger. Ces années de thèse m'ont permis de mesurer à quel point l'accompagnement d'un promoteur est précieux.

Virginie, MERCI pour tes conseils précis, rigoureux, pour tes relectures attentives. Ton investissement dans mon comité m'a touchée. Merci pour ton sourire au détour d'un couloir et tes mots toujours encourageants.

Christine, MERCI de partager ton enthousiasme pour cette thématique – la « grosse truite fuyante » – qui, à chacune de nos rencontres, a ravivé mon intérêt et ma joie de mener cette recherche. Merci pour ton accueil au Québec et pour les échanges si enrichissants.



Chères membres du jury,
MERCI pour votre intérêt et pour votre soutien.

Mariane, MERCI d'avoir accepté d'être présidente de mon jury mais aussi merci pour ton immense bonté et ta promptitude à me débloquer en toutes circonstances. Je reste bouleversée par ta bienveillance, par ton écoute, et par ton expertise partagée si volontiers.

Annie, MERCI pour le temps que tu m'as chaque fois accordé pour parler de mon projet, que ce soit par Teams ou sur une terrasse à Bordeaux... un beau souvenir. Tes conseils m'ont été précieux et m'ont aidée à avancer.



Chers participants à la recherche,
MERCI pour votre engagement et pour votre enthousiasme.

MERCI chers étudiants suivis durant vos trois années de formation, sans vous, ce travail n'aurait pas existé. Merci pour votre sérieux et pour la richesse de nos rencontres.

MERCI chers membres du GRAPPE pour avoir soutenu ma réflexion. Avoir pu mener l'étude pilote avec vous et avoir pu mettre en écho les premiers résultats des analyses avec vos expériences de formateurs est un cadeau inestimable.

Un MERCI tout spécial à toi, *Marie-Pierre*, qui, dans le cadre de ton mémoire, a participé aux premières récoltes et analyses des données. Ton enthousiasme, ta rigueur, tes idées, tes analyses... ont fait émerger cette dynamique interne que tu as baptisée « impulseur ». Je ne l'oublierai jamais.

Aujourd'hui, on est le 5 décembre, c'est un jour si spécial dans ma vie.
Je crois sincèrement qu'il n'y a pas de hasard.

Et me revient la prière de mon *papa* pour ses enfants, qui me touche beaucoup :
« *Seigneur*, mets sur leur route les bonnes personnes aux bons moments ». Comme elle
résonne fort aujourd'hui... MERCI pour ces personnes rencontrées qui m'ont permis de tenir
debout tout au long de cette aventure.

MERCI d'avoir pu échanger avec des experts qui ont pris du temps pour écouter mon
projet, partager leurs connaissances ou manifester leur soutien... ou les trois à la fois. MERCI
*Léna Bergeron, Sylvie Coppé, France Dufour, Marcelo Giglio, Nancy Goyette, Mylène
Leroux, Valérie Lussi Borer, Geneviève Messier*... J'ai apprécié chaque rencontre.

MERCI d'avoir croisé la route de coéquipiers qui souquent dans la même galère. Très
chers doctorants, MERCI pour les fous rires, les moments saturés en bonheur dans le couloir
E, chez Ginette, à la cafet', au bord d'un lac suisse ou en boîte de nuit, entre les étages du
Sonder ou dans une escape room... Mais aussi, MERCI pour les échanges en tous genre, les
partages SNA, les co-écritures, les conseils, votre soutien – toujours – sans faille et votre
énergie qui déborde et recharge.

MERCI d'avoir rencontré tant d'équipes dynamiques et dynamisantes : mes chers
collègues de l'équipe des stages et du CAPAES, les professeurs, les conseillers de la FOPA,
secrétaires et bibliothécaires... MERCI pour vos mots encourageants qui donnent le sourire.

MERCI pour tant de belles personnes dans ma vie. MERCI les résistants du confinement,
Amandine et *Simon*, pour avoir été une petite lumière durant cette période si bizarre. MERCI
Thibault pour ton écoute, ta douceur et pour le temps que tu offres toujours volontiers pour
aider. MERCI *Christine* pour ces moments partagés, parfois entre deux portes, et ta faculté à
toujours trouver une solution pour dépanner. MERCI *Vanessa* pour tes encouragements et
ton empathie qui te font mettre les urgences de côté pour de petits tours du lac si
réconfortants. MERCI *Marie-France* pour ton sourire et pour ton énergie communicative.
MERCI *Isabel* pour ta sensibilité, pour ta gentillesse, pour ton accueil, pour les moments
partagés et pour ton soutien qui réchauffent le cœur. Quel bonheur d'avoir croisé ta route !
Je mesure la chance de te connaître. MERCI *Joséphine*, toi qui m'as si souvent ramassée à la
petite cuillère. Combien j'ai de la chance d'avoir pu me reposer sur toi, sur ta foi et sur ta
force. MERCI *Élise* pour ton amitié, pour les échanges pétillants et pour ta présence quand
tout va bien mais aussi quand tout va mal. Ta positivité aide à voir le monde en couleur.
Stéphane, parce que tu es tout à la fois : MERCI pour ton expertise, pour ta bienveillance,
pour ton soutien sans faille, pour ton enthousiasme pour ma recherche, pour tes conseils
toujours bienvenus et précieux, pour le mot juste qui relève chaque fois, pour ton écoute et
ta disponibilité. MERCI de croire en moi, d'être là. MERCI pour ta si précieuse amitié.

Astrid, Gilles, Nao, Julie, Valentin, Laura, Juan, ma douce *maman*,
Longtemps j'ai tu ce nouveau « loisir » entrepris, parce que je ne me sentais pas légitime.
Aujourd'hui, je vous offre, de tout mon cœur,
l'aboutissement de ce travail.
★ MERCI d'être ma vie. ★

Résumé

La littérature a peu étudié ce que font les futurs enseignants quand ils planifient leurs leçons ni comment cette compétence se développe en formation initiale. C'est pourquoi cette thèse vise à comprendre comment se développe la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires au cours de leur cursus de formation. La recherche est qualitative et longitudinale. Elle a, en son cœur, utilisé un dispositif original de récolte de données – le dispositif *API* – qui se base sur des photos récoltées par les participants eux-mêmes pour illustrer tout ce qu'ils font quand ils préparent une leçon. L'étude doctorale apporte trois contributions à la recherche : une contribution théorique découlant des écrits scientifiques (une modélisation de la compétence à planifier), une contribution méthodologique (le dispositif *API*) et une contribution empirique (la mise au jour de quatre profils planificateurs guidés par un impulseur et l'hypothèse d'une articulation théorique de socles au sein de laquelle viendraient se dessiner les développements singuliers de la compétence à planifier).

Abstract

The literature has done little to study what future teachers do when they plan their lessons or how this skill develops during initial teacher education. This thesis aims to understand how planning competence develops in future primary teachers during their three years of training. The research is longitudinal, and qualitative. It is based on an original data collection device - the *API* device - which uses photos collected by the participants themselves to illustrate everything they do when preparing a lesson. The doctoral study makes three contributions to the research: a theoretical contribution derived from the scientific literature (the modelling of planning competence), a methodological contribution (the *API* approach) and an empirical contribution (the identification of four planning profiles guided by an internal impulse and the hypothesis of a theoretical articulation of bases within which the singular developments of the planning competence take shape).

Introduction

Formatrice en formation initiale des instituteurs primaires, nous entendons fréquemment les formateurs se désoler que les étudiants aillent chercher des informations sur Internet quand ils préparent leurs leçons alors qu'ils estiment que toutes les informations nécessaires sont dans leurs cours ou déplorer que les leçons préparées ne soient pas à la hauteur de la qualité espérée. De leur côté, les étudiants reçoivent péniblement les retours négatifs sur leurs préparations, ils trouvent parfois que leur travail consciencieux n'est pas reconnu, que les remarques sont injustifiées ou que la lourdeur du canevas à compléter est exagérée et non adéquate avec la réalité du terrain.

Ces deux points de vue sont valables et ont leur raison d'exister. Mais ces compréhensions croisées, qui semblent s'opposer, nous ont poussée à questionner l'activité de l'étudiant¹ quand il prépare sa leçon. Court-il réellement comme une poule sans tête au moment de planifier ou ses choix sont-ils posés et réfléchis ? Que fait-il ? Comment comprendre sa démarche, ses raisonnements, ses choix, ce qui fait sens pour lui quand il planifie ? Comment savoir si sa perception de la planification change au cours de la formation ?

De ces questionnements est née notre recherche doctorale. Elle propose de saisir le point de vue des étudiants sur leur activité de planification afin de répondre à la question suivante : que comprendre du développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires ?

Pour y répondre, nous avons opté pour une recherche qualitative constructiviste et longitudinale afin d'approcher le sens donné par les individus aux expériences qu'ils vivent, et qui se construit (Creswell, 2007). Un dispositif de récolte de données *API* (Approche de l'Activité réelle de Planification par les Images) a spécifiquement été créé pour saisir l'activité de planification du futur enseignant et en récolter sa perception. Réitéré durant les trois années de la formation initiale, ce dispositif a permis de recueillir des données longitudinales semblables permettant de les comparer pour analyser le développement de la compétence à planifier.

Huit chapitres composent le manuscrit bordé de l'introduction et de la conclusion : la problématique (chapitre 1), la recension des écrits (chapitre 2), les cadres théoriques (chapitre 3), le design de la recherche (chapitre 4), les analyses (chapitres 5 à 7) et la discussion (chapitre 8).

Le chapitre 1 – Problématique – a pour objectif de présenter l'intérêt de mener une telle recherche. Après une section permettant de situer l'objet de l'étude, la compétence à planifier est abordée suivant deux focales : celle des chercheurs qui l'étudient, celle de la formation

¹ Ce manuscrit applique les recommandations orthographiques du français de 1990 et propose une écriture non-inclusive pour en faciliter la lecture. Pour alléger l'écriture, le singulier est également préféré pour référer au tout (ex. l'étudiant, le futur enseignant) et les termes étudiant, stagiaire, futur enseignant, futur professionnel et futur instituteur sont utilisés comme synonymes.

initiale (côté formateurs et côté étudiants) qui l'accompagne. Pour chaque focale, les écarts théoriques, empiriques et méthodologiques sont mis au jour, manifestant l'intérêt scientifique et social de l'étude doctorale. De ces constats découlent, en fin de chapitre, quatre points d'attention menant à la question de recherche.

Le chapitre 2 – Cadres théoriques – permet de préciser les deux cadres théoriques de référence qui supportent la recherche. D'une part, l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) donne accès au point de vue de l'acteur, à sa logique d'action ainsi qu'à son processus d'apprentissage. D'autre part, une perspective non déficitaire s'intéresse particulièrement aux atouts de l'étudiant, et focalise le chercheur sur tout ce que ce futur professionnel fait. Leurs recommandations pour la récolte des données sont ensuite énoncées. Ce chapitre se clôture en précisant l'intérêt de situer notre recherche dans un multicadre.

Le chapitre 3 – La planification – commence par réaliser une recension des études empiriques menées jusqu'alors sur la planification préactive. Ensuite, pour circonscrire les fondements de l'étude, un essai de modélisation de la compétence à planifier est proposé ainsi qu'un état des lieux de ce que nous connaissons de son développement.

Le chapitre 4 – Design de la recherche – est, quant à lui, consacré à la conception de la recherche qualitative et vise à en montrer ses particularités. Ainsi, après avoir présenté notre positionnement épistémologique, nous passons en revue les trois fondements spécifiques du design méthodologique de la thèse : l'approche de l'activité réelle avec notamment la présentation du dispositif *API* de récolte de données que nous avons créé, l'implication des différents acteurs (les participants, les formateurs et une mémorante) qui ont soutenu la démarche et notre posture de chercheuse, proche du terrain. Nous présentons ensuite l'étude longitudinale menée (les participants, les outils de recueil « multiméthode », les trois temps d'analyse) et les considérations éthiques.

Les chapitres 5 à 7 présentent l'ensemble des analyses réalisées. Le chapitre 5 aborde les résultats de la première année de récolte des données : la mise au jour d'un impulseur comme dynamique interne de la démarche planificative avec l'identification de profils planificateurs qui lui sont liés. Le chapitre 6 est consacré à l'analyse des données des années 2 et 3 qui laissent de côté les étudiants, le temps de ces analyses. Nous pouvons ainsi nous focaliser sur les profils planificateurs et sur l'impulseur afin de les stabiliser. Le chapitre 7 propose l'analyse longitudinale des trois années de cueillette des données signant le retour des analyses sur les étudiants. Nous présentons leur perception du développement de leur compétence à planifier durant les trois années de formation et les facteurs qui, selon eux, en sont responsables. La mobilité des participants intra et inter-profils est ensuite observée et agrémentée de portraits illustrant les trois cheminements repérés.

Le chapitre 8 – Discussion – propose de discuter les principaux résultats de la recherche entre eux et au regard de la littérature que nous avons recensée sur le sujet. Ce faisant, nous tentons de répondre à la question initiale en deux temps : que comprendre de la compétence à planifier ? Que comprendre de son développement ? Nous montrons, par la même occasion, les contributions suggérées par la thèse : une modélisation de la compétence à planifier, une dynamique interne – l'impulseur – responsable de l'existence de quatre profils planificateurs,

l'hypothèse d'une articulation théorique de socles, telle une toile de fond sur laquelle viennent se dessiner les développements singuliers de la compétence à planifier en formation initiale, et le dispositif *API* comme méthodologie innovante pour approcher l'activité réelle de planification. Ce chapitre se clôture par une discussion sur le caractère composite des cadres et des méthodes de l'étude doctorale.

La conclusion générale de la thèse rappelle d'abord la problématique et les grandes étapes de la recherche. Puis, elle propose une synthèse de ses différents apports avant d'en présenter les implications pour la formation des enseignants. C'est avec les limites et les perspectives de recherche que nous finalisons le manuscrit.

Chapitre 1

Problématique

Le chapitre 1 définit la problématique de la thèse. Premièrement, nous situons l'objet de l'étude doctorale au moment préactif du stage. Deuxièmement, nous faisons le constat que cet objet est difficilement accessible aux chercheurs. Troisièmement, nous explorons la formation des enseignants et les cadres qu'elle offre à l'étudiant pour qu'il développe sa compétence à planifier, dévoilant, par la même occasion, le peu d'encadrements formalisés qui la soutiennent, d'une part ; et la difficulté rencontrée par les étudiants pour la mettre en œuvre, d'autre part. Finalement, en regroupant ces constats, nous présentons la question de recherche qui guide la thèse.

Problématique

Ce chapitre a pour objectif de situer l'objet de l'étude doctorale et de questionner son intérêt, tant sur le plan scientifique que social, à partir de trois angles : l'objet d'étude à situer, les chercheurs qui tentent de l'approcher, la formation initiale où la compétence est balisée et exercée. De cet examen émane la question de recherche qui est énoncée en fin de section.

1. Planifier, un objet d'étude à situer

Planifier est une tâche² qui fait partie du métier de l'enseignant (Charlier, 1989 ; Sardo-Brown, 1990 ; Van Nieuwenhoven et al., 2014).

D'après Durand (1996), c'est Jackson (1968) qui a le premier appuyé l'idée que la fonction d'un enseignant est complexe et qu'elle ne se résume pas à ses interventions en classe mais à une alternance de périodes en présence des élèves (phase interactive) et en l'absence de ceux-ci (phase préactive). Clark et Peterson (1986) ajoutent une troisième phase qui, avec les deux précédentes, rythme le métier : la phase postactive qui suit l'interaction.

L'activité de planification³ se déroule, selon Clerc et Martin (2011), durant la phase préactive du travail de l'enseignant, les deux autres phases étant réservées à la conduite des apprentissages en classe et à l'analyse de l'interaction après sa mise en œuvre. Mais pour Tochon (1989), la planification se réalise à chacun des trois moments : avant la leçon afin d'organiser les contenus et d'anticiper les échanges (planification préactive), pendant la leçon pour ajuster les plans dans l'instant en fonction de ce qui est en train de se passer (planification interactive) et après la leçon pour réguler les actions futures à partir de l'interaction qui s'est déroulée (planification postactive).

Ces trois moments ne semblent pas si distincts pour de nombreux auteurs comme le soulignent Clark et Peterson (1986) qui observent peu de différence entre les pensées préactives et postactives des enseignants compte tenu du processus cyclique continu – tel que le conçoit Yinger (1977) – de l'enseignement. En effet, la réflexion que les enseignants mènent après l'action sur ce qu'ils viennent de vivre en classe (pensées postactives) et les projections qui en découlent et qu'ils envisagent pour les interactions futures (décisions préactives) se confondent, la phase postactive devenant la phase préactive de la leçon suivante. Ils regroupent, dès lors, ces deux moments sous le même vocable : la planification. Soulignons que la planification et l'interaction restent, pour ces chercheurs, des processus

² Dans cet écrit, nous nous référons à Leplat (1992, 1997) pour parler de « tâche » lorsqu'il s'agit du prescrit et d'« activité » quand nous évoquons la mise en œuvre de la tâche. L'activité dépliant des savoirs, savoir-faire et attitudes, les termes « activité de planification », « compétence à planifier », « planifier » et « planification » sont utilisés comme synonymes.

³ Le cadrage de la planification préactive menant à la définition que nous élaborons a été présenté dans cet article publié : Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88.

distincts et indépendants. Ils ancrent leurs propos dans les constats de Jackson (1968) pour soutenir qu'une différence qualitative existe entre les pensées et les décisions prises en l'absence des élèves et celles qui sont opérées en leur présence.

Borko et Shavelson (1990) ne différencient pas si nettement ces deux temps de réflexion (en classe et hors de la classe). Ils considèrent au contraire que les plans influencent fortement les décisions interactives. Cette interconnexion cognitive est relevée par Wanlin et Crahay (2012, p.33) qui évoquent un « processus de perception-décision » qui se met en place durant la classe et qui conduit l'enseignant à porter un jugement sur l'adéquation de l'activité qui est en train de se vivre à partir du scénario prévu par le plan élaboré en amont. L'enseignant décide alors de modifier ses comportements ou de maintenir le script initialement prévu. Koni et Krull (2015, p.675) précisent que ces décisions sont influencées par l'expérience d'enseignement et ajoutent que, « therefore, it is difficult to determine where planning ends and instruction begins » [par conséquent, il est difficile de déterminer où se termine la planification et où commence l'instruction]. Tochon (2013, p.32) parle, à ce propos, d'un « fonctionnement improvisationnel », non aléatoire, qui conduit l'enseignant expérimenté à s'adapter, dans l'ici et maintenant (« synchronie »), aux réactions des élèves. Clark et Perterson (1986) ajoutent que la planification et l'interaction nourrissent des liens de nature réciproque car elles sont toutes deux influencées par le contexte, c'est-à-dire par les ressources disponibles et les contraintes qui cadrent l'action et son anticipation.

Dès lors, la planification peut être préactive, interactive ou postactive. Si les phases préactives et postactives s'amalgament, l'objet de notre étude se situe principalement dans l'espace-temps qui précède l'action en classe : le moment préactif de la planification. A l'instar de Munthe et Conway (2017) qui constatent que la planification est souvent associée à cette phase préactive, nous choisissons d'utiliser ce terme, « planification », pour la désigner.

2. Planifier, une compétence difficilement accessible aux chercheurs

L'activité de planification ne s'organise pas dans un espace-temps déterminé. Au niveau spatial, elle semble essentiellement délocalisée du milieu scolaire où ont lieu les interactions avec les élèves (Riff & Durand, 1993). Cette délocalisation n'est pas sans rappeler les organisations actuelles du travail qui offrent un cadre plus souple et plus flexible grâce aux possibilités permises par les nouvelles technologies. On peut ainsi dire, à l'instar de plusieurs auteurs (Chabault & Martineau, 2018 ; Hislop & Axtell, 2007 ; Taskin, 2006), que le métier enseignant est multispatialisé. Au niveau temporel, le temps hors classe dédié à la planification libère l'enseignant de la pression des interactions *in situ*. Mis à part l'impératif lié à l'échéance de l'activité à mener, il peut organiser son travail à sa guise, prendre le temps de penser ou d'acquérir de nouvelles connaissances (Durand, 1996 ; Yinger, 1977).

De surcroît, la planification est en partie mentale et invisible (Loughran, 2019 ; Scheepers, 2014 ; Wanlin, 2009) et échappe en partie à la conscience quand on considère qu'une pratique ne peut totalement être mise en mots (Gervais & Leroux, 2011). De plus, les

processus cognitifs sont en grande partie personnalisés (Koni & Krull, 2015), complexes et apparentés à la résolution de problèmes (Bergeron, 2016) étant donné que les contextes d'apprentissage sont mouvants et instables si bien qu'une solution exacte à la situation rencontrée n'existe pas (Wanlin, 2009), ce qui rend leur appréhension compliquée. Or, il importe de prendre en compte les processus cognitifs si on veut être au plus proche de l'activité cognitive réelle de planification du stagiaire (Altet, 2009 ; Jalongo et al., 2007 ; Tracey et al. 2014 ; Uygun & Kunt, 2014) mais, il faut bien constater que la compétence à planifier reste difficilement accessible aux chercheurs, qui s'y intéressent peu (Bergeron, 2016), et relève d'un défi si on veut la décrire (Koni & Krull, 2015).

3. Planifier, une compétence mal aimée en formation initiale des enseignants

En formation initiale, la compétence à planifier semble mal aimée : le prescrit et les formateurs, paraissent peu la cadrer, la délaisser ; les étudiants semblent l'exercer avec difficulté.

3.1 Du côté du prescrit et des formateurs, une compétence délaissée

La compétence à planifier est reconnue comme étant essentielle au métier d'enseignant (Gagné & Berger, 2019 ; Russ et al., 2016) et considérée comme un levier majeur pour la réussite de tous les élèves (Bergeron, 2016 ; Gunn & McRae, 2021). Cependant, les textes officiels la cadrent peu et la formation initiale, qui donne à l'étudiant l'occasion de l'exercer durant les stages, ne l'accompagne pas vraiment.

3.1.1 Les balises officielles

Les prescrits officiels définissent le temps de présence face aux élèves mais n'imposent pas de contraintes pour déployer une activité planificative qualifiée de travail. Or, « si tous les enseignants développent une activité mentale en dehors du contact avec les élèves, c'est qu'elle a un caractère de nécessité » (Durand, 1996, p.156).

En Belgique francophone, le Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs (Décret du 14 mars 2019) mentionne les charges enseignantes attendues, à savoir : le travail en classe, le travail pour la classe (dont les tâches de préparation et d'élaboration des séquences d'enseignement, des supports associés et des évaluations), le service à l'école et aux élèves, la formation en cours de carrière et le travail collaboratif en tant que composante transversale. Si le travail en classe, le travail collaboratif, la surveillance et les éventuelles missions collectives de service à l'école et aux élèves sont quantifiées et ne peuvent dépasser un total de 962 heures par an (Circulaire n°7167, 03 juin 2019, p.7), il n'en est pas de même concernant le « travail pour la classe » dont la durée est laissée à l'appréciation de chaque enseignant (Décret du 13 juillet 1998). La tâche de planification n'est donc pas définie dans

le temps, elle ne l'est pas non plus dans son contenu même si une trace écrite est attendue. Le décret du 13 juillet 1998 (article 18, §4), toujours en vigueur, précise à cet effet que « le directeur, le pouvoir organisateur et l'inspection peuvent se faire produire les documents attestant de la préparation des cours et activités éducatives. »

Deux balises apportent néanmoins quelques orientations pour guider l'enseignant dans sa tâche. Elles précisent, pour l'une, les compétences attendues de l'élève et, pour l'autre, celles de l'enseignant.

La première balise, située au niveau des apprenants et de leurs apprentissages, est le référentiel de compétences appelé *Les Socles de compétences* (Communauté Française, 2006), fruit du Décret Missions (1997). Elle structure les compétences que l'enseignant doit développer chez ses élèves en fixant, par étapes⁴, celles qui doivent être atteintes au cours des huit premières années de l'enseignement obligatoire. Ces balises l'aident ainsi à définir la matière à enseigner.

La seconde balise porte sur l'enseignant et la manière dont il doit planifier ses leçons. Les attendus relatifs à cette tâche sont proposés par le Conseil supérieur pédagogique (Conseil supérieur pédagogique, novembre 2010, p.3) qui a défini un référentiel de compétences des enseignants⁵. Parmi celles-ci, la compétence spécifiquement liée à la planification précise qu'un enseignant doit être capable de « concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions » (Conseil supérieur pédagogique, novembre 2010, p.3). Cette compétence planificative, associée à la conduite, la régulation et l'évaluation de l'action, est affinée comme suit :

- planifier l'action pédagogique en articulant les compétences, les besoins et les moyens didactiques ;
- choisir des approches didactiques variées, pluridisciplinaires et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation ;
- créer des conditions d'apprentissage pour que chaque élève s'engage dans des tâches et des projets significatifs ;
- mobiliser l'ensemble des savoirs méthodologiques, pédagogiques et psychologiques dans la conduite de toute activité d'enseignement-apprentissage ;
- repérer les forces et les difficultés de l'élève pour adapter l'enseignement et favoriser la progression des apprentissages ;

⁴ Le document Socles de compétences (référentiel de compétences) organise les huit premières années de la scolarité obligatoire de l'enfant en trois étapes : 2e primaire (étape I), 6e primaire (étape II), 2e secondaire (étape III). Il détermine, à chacune d'elles, les compétences de base que l'élève doit maîtriser (Décret Missions, 1997).

⁵ Au moment d'écrire ce manuscrit, la formation initiale des enseignants pour les élèves de 3 à 14 ans est un bachelier professionnalisant organisé en 3 ans. La réforme actuelle prévoit qu'à la rentrée 2023, elle s'organise en 4 ans, en co-diplomation entre les hautes écoles et les universités. Elle définit le développement de 4 domaines de compétences pour l'enseignant dont le domaine des « compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissage dans une dynamique évolutive » qui comprend la capacité « agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective ». Au sein de cette capacité se trouvent les attentes liées à la planification : concevoir et mettre en œuvre une démarche d'enseignement et d'apprentissage comprenant des pratiques variées ; concevoir et mettre en œuvre des pratiques de différenciation ; concevoir des supports didactiques et des supports d'observation et mettre en place des activités interdisciplinaires. (Décret du 2 décembre 2021, article 5, §1). Une démarche planificative est attendue par le décret mais non précisée.

- concevoir des dispositifs d'évaluation pertinents, variés et adaptés aux différents moments de l'apprentissage (Conseil supérieur pédagogique, novembre 2010, p.3).

À la lecture de cette énumération, on comprend qu'au centre de l'injonction se trouvent les compétences que l'élève doit acquérir. Planifier des situations d'apprentissage peut dès lors s'apparenter à une plaque tournante où se côtoient les savoirs méthodologiques, didactiques et psychologiques que l'enseignant sélectionne en tenant compte des forces et des faiblesses de l'élève pour lui permettre un engagement dans la tâche et une progression dans ses apprentissages.

Pour le législateur, planifier est une compétence du métier qui semble attendue et guidée par les référentiels de compétences. La tâche, en elle-même, est reléguée à l'organisation personnelle de l'enseignant et peu reconnue officiellement.

3.1.2 Le stage comme lieu de développement privilégié de la compétence à planifier

Dans les curricula de la formation initiale, la compétence à planifier est jugée centrale (Munthe & Conway, 2017 ; Kelly, 2009) car « it is through planning that teachers are able to learn about teaching and through teaching that they are able to learn about planning » [c'est grâce à la planification que les enseignants sont capables d'apprendre à enseigner et grâce à l'enseignement qu'ils sont capables d'apprendre à planifier] (Mutton et al., 2011, p. 399).

En Belgique francophone, les instituts de formation organisent des « activités d'intégration professionnelles » prévues pour que le futur enseignant vive des pratiques d'enseignement en situation réelle et y mette en application, tant au niveau disciplinaire qu'interdisciplinaire, les théories apprises dans le cadre des cours (Décret Paysage, 2013, articles 8, 15 ; Décret deux mille, 2000). En font partie les stages (dont les balises décrétales notifient une durée de 2, 4 et 10 semaines respectivement aux 3 années du cursus) et les 300 heures d'Ateliers de formation professionnelle [AFP] (qui sont des activités prévues pour faire émerger des compétences méthodologiques et réflexives du futur enseignant). D'après le législateur, c'est donc grâce aux stages et aux AFP que l'articulation théorie-pratique peut se faire et le savoir professionnel s'acquérir. C'est pourquoi, ces deux activités d'intégration recouvrent actuellement⁶ un tiers de la formation (Décret deux mille, 2000, article 10 et annexe).

Les stages sont donc de véritables espaces d'intégration et de développement de compétences professionnelles (Correa Molina et al., 2008) dans lesquels le potentiel de l'apprenant (théories acquises, expériences antérieures, habiletés personnelles, etc.) se révèle dans l'action (Gervais, 2008). C'est au cours de ceux-ci que la compétence à planifier s'exerce plus particulièrement, définie par les instituts de formation qui ont toute liberté d'organiser leur programme pour autant qu'ils veillent à la cohérence avec le référentiel de

⁶ La réforme prévoit la possibilité d'organiser un stage de longue durée, équivalent à 20 crédits, pour permettre au futur enseignant d'« entrer progressivement et autant que possible dans l'exercice des quatre domaines de compétences du métier d'enseignant » (Décret du 2 décembre 2021, article 23, alinéa 1).

compétences de l'enseignant (Décret Paysage, 2013). Les balises prescriptives sont donc locales et élaborées à partir du profil d'enseignement (objectif, finalité, philosophie, approche spécifique, acquis d'apprentissages visés) que tout institut de formation se définit (AEQES, 2018 ; Décret Paysage, 2013, articles 15, 121).

Toutefois, malgré les différents contextes de formation qui peuvent exister, il semble admis que le modèle de planification tylerien – provenant de la démarche linéaire de planification de Tyler (1950) – soit communément utilisé et prescrit en formation des enseignants (Bergeron, 2016 ; John, 2006 ; Munthe & Conway, 2017). Ce modèle influencerait le processus décisionnel du stagiaire puisqu'il organise l'activité cognitive selon une somme d'étapes qu'il convient de suivre pour atteindre les objectifs fixés pour les apprenants : formuler les objectifs, sélectionner les activités, les organiser, évaluer la réussite des élèves (Clark & Perterson, 1986 ; Wanlin, 2009). Ces étapes sont, par ailleurs, reprises dans le canevas d'écriture prescrit par l'institut de formation où s'observe le pas à pas projeté de l'apprentissage (Forget, 2020) soutenant, par la même occasion, une technicité de la démarche (John, 2006) qui laisse peu la place à la prise de risque du planificateur (Bergeron, 2016 ; Maulini & Vellas, 2003). Or, les recherches font état de l'impossibilité de tout décider préventivement (König et al., 2021) et encouragent la part laissée à la création *in situ* afin d'adapter les plans aux interactions des élèves (Maulini & Wandfluh, 2007). Toutefois, c'est avec l'expérience que ces comportements improvisés peuvent s'acquérir (Tochon, 2000) ainsi qu'avec le développement d'une sensibilité à ce qui se passe en classe (Azéma & Leblanc, 2014).

Planifier est, dès lors, une compétence qui semble expliquée et apprise en formation initiale au moyen de la démarche linéaire prescrite, à reproduire. Elle s'exerce en fonction des occasions offertes par l'institut de formation et s'affine avec l'expérience.

3.1.3 Un accompagnement de la compétence à planifier organisé en alternance

La présence des stages dans le programme de formation ne suffit pas, il faut aussi qu'une réelle articulation avec la théorie vue dans le cadre des cours s'installe (Nitonde & Paquay, 2011), de telle manière que l'alternance organisée entre les deux milieux de formation permette une véritable collaboration entre les enseignants de terrain et les formateurs institutionnels, allant jusqu'à la mutualisation de leurs expériences (Pentecouteau, 2012). Comme le soulignent Vanhulle et al. (2007, p 15) il s'agit d'« opérer une traversée optimale d'un espace à l'autre ». Dès lors, les deux milieux de formation peuvent être considérés comme des viviers de ressources que le stagiaire exploite à chacun des trois niveaux qui les structurent : le niveau institutionnel (macropolitique), le niveau organisationnel (mésopolitique), le niveau individuel, de la classe (micropolitique) (Dupriez, 2015 ; März et al., 2019 ; Tracey et al., 2011).

Dans les faits, si le coencadrement est souvent évoqué (Baco et al., 2021 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019), les deux milieux restent différents tant au niveau de leur culture que des apports qu'ils offrent aux étudiants. Ainsi, le maître de stage préférera justifier sa pratique à partir de son expérience, tandis que les formateurs reconnaissent plutôt les savoirs

et connaissances qu'ils ont enseignés (Portelance, 2005 ; Portelance et al., 2019), induisant, dans certains cas, des difficultés de communication entre les partenaires (Baco et al., 2021).

Les études menées sur l'accompagnement des stagiaires se focalisent souvent sur l'encadrement offert par l'un des acteurs (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Baco et al., 2021). Toutefois, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019) en proposent une vision croisée qui met en exergue les interactions qui s'animent principalement au moment où le formateur se rend dans l'école de stage pour observer une leçon donnée par le stagiaire et rencontrer le maître de stage. Notons que, dans ce modèle, l'accompagnement de la planification ne fait pas spécifiquement l'objet de ce temps de rencontre mais est identifié comme une pratique d'avant-stage tantôt portée par le formateur qui « aide à la planification », tantôt par le maître de stage qui « planifie avec » le stagiaire (p. 12). Les deux accompagnateurs valident aussi, chacun de leur côté, le canevas d'écriture qui recueille le plan écrit des activités réalisées par le stagiaire, soit pour assurer une régulation proactive, soit pour lui accorder le visa pour démarrer son stage (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019), se focalisant sur la trace visible, la performance achevée plutôt que sur l'engagement formatif qui y a conduit (Drost & Levine, 2015).

La mission d'accompagnement du formateur institutionnel est double : tantôt il forme, tantôt il supervise. En tant que formateur, il collabore avec ses collègues (pédagogues, didacticiens et maîtres de formation pratique) au sein des AFP qui ont pour but de permettre aux étudiants d'approcher et d'expérimenter les différentes composantes de la profession (Décret deux mille, 2000, articles 10, 18). En tant que superviseur, il accompagne la pratique du stagiaire amené à s'insérer dans une situation réelle de prise en charge d'une classe au moment des stages (Décret deux mille, 2000, article 10). De ce fait, quand le stagiaire prépare ses activités d'enseignement, le suivi individualisé permet au formateur de répondre à ses questions, de le guider vers des ressources utiles, d'observer son travail de préparation et de lui en fournir une rétroaction, voire de penser et coconstruire des activités avec lui (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019) et, à travers ces échanges, d'être médiateur entre la théorie vue dans le cadre des cours et la pratique du stagiaire (Caron & Portelance, 2017). C'est au sein de la dyade accompagnateur-accompagné que le superviseur assume ce rôle, différent de celui pour lequel il a été formé (Paquay, 2012 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016).

La mission principale du maître de stage est d'accompagner le stagiaire au fil du temps dans une relation positive : au commencement du stage, il accueille le stagiaire et contractualise avec lui les attentes réciproques ; ensuite, tous deux coconstruisent autour du projet du stagiaire (c'est ici que la mission du maître de stage est aussi de « planifier avec ») ; finalement, ils font le bilan de leur collaboration et du chemin parcouru (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018). Autrement dit, le maître de stage coencadre le stagiaire avec les formateurs. Pour ce faire, il doit comprendre non seulement son rôle au sein de la formation mais, aussi, échanger avec ces partenaires pour savoir « vers où et jusqu'où il doit conduire le futur enseignant [pour] le guider et l'évaluer de manière cohérente avec l'institution de formation » (Baco et al., 2021, p.15). Il revêt alors une autre identité : il n'est plus expert de la pratique mais formateur d'enseignant. Or, lui non plus n'est pas formé pour

accompagner⁷ (Baco et al, 2021 ; Paquay, 2012 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Notons que le référentiel du maître de stage proposé par Baco et al. (2021) ne mentionne pas de tâches du maître de stage qui seraient liées au « planifier avec » évoqué par Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven (2018) mais souligne celle, plus vaste, de modéliser des pratiques observables à reproduire.

Planifier semble, dès lors, une compétence mal aimée. Elle n'incomberait spécifiquement à personne telle « une espèce de 'patate chaude' qui passe ainsi de mains en mains » (Maulini & Vellas, 2003, p.6) ; ne relèverait d'aucun domaine puisqu'elle se trouve à la croisée des disciplines (didactiques, pédagogie, évaluation), et serait considérée comme acquise (Bergeron, 2016).

Dans ces circonstances où le soutien et la reconnaissance de la compétence à planifier sont pauvres – tant pour son apprentissage que pour l'exercice du métier – il nous semble que la recherche manque de données empiriques pour comprendre comment elle se développe en formation initiale. Un apport scientifique complémentaire aurait sa raison d'être.

3.2 Du côté des étudiants, une compétence difficile à exercer

Considérant la manière dont l'étudiant perçoit et exerce la compétence à planifier, nous relevons qu'il ne suit pas toujours la linéarité de la démarche préconisée en formation, qu'il l'exerce en survie et selon sa singularité.

3.2.1 Une démarche planificative pas forcément linéaire

Puisque le modèle de planification linéaire (objectif – activités – évaluation) est celui qui est préconisé en formation des enseignants (Bergeron, 2016 ; John, 2006 ; Munthe & Conway, 2017), tout porte à croire que la démarche planificative du futur enseignant en sera influencée. Wanlin (2009) rapporte, en effet, que la majorité des enseignants d'expérience disent l'avoir utilisé lorsqu'ils étaient en formation initiale, parce qu'elle leur était imposée, mais qu'ils la considéraient chronophage et inutile pour leur métier. Non seulement ce modèle marquerait un écart entre l'expert et le novice mais, aussi, il s'associerait à une conception traditionnelle et transmissive de la pédagogie (Jalongo et al., 2007).

La recherche soutient l'apprentissage du processus linéaire et technique via des types d'enseignement qui ont reçu son appui : l'enseignement expositif (le formateur expose, l'étudiant reçoit souvent passivement l'information), l'enseignement pratique (le formateur facilite et l'étudiant, souvent individuellement, montre activement qu'il saisit les concepts) ou l'enseignement collaboratif (le formateur, expert, facilite et les étudiants travaillent ensemble pour montrer l'acquisition des concepts) (Drost & Levine, 2015). Or, si planifier

⁷ La réforme prévoit une formation à la fonction de maître de stage pour les préparer « à interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (Décret du 2 décembre 2021, article 41, §2). Dans ce décret, l'accompagnement de la planification n'y est pas spécifiquement mentionné.

paraît être une application simple d'une procédure ordonnée (Munby et al., 2001), les étudiants n'en rencontrent pas moins des difficultés. Jones et al. (2011) en ont recensé six dont quatre sont liées à la linéarité : la difficulté de définir des objectifs clairs, la difficulté d'évaluer la compréhension des élèves, la difficulté d'aligner les objectifs à l'évaluation, la difficulté de savoir par où commencer. Ils ajoutent, à cette liste, la difficulté de rendre les élèves actifs et de penser aux preuves du développement des apprenants.

Si suivre la linéarité n'est pas toujours facile, tous les étudiants n'y voient pas du sens. À ce propos, Kagan et Tippins (1992) ont montré dans leur étude que, lorsque les futurs enseignants estiment que la démarche linéaire ne leur permet pas de s'adapter aux apprenants, ils adoptent une démarche plus souple et moins détaillée. Ces auteures ont constaté que ce sont surtout les étudiants qui ont un sentiment d'efficacité élevé qui manifestent l'envie d'une structure plus souple leur permettant de s'ajuster librement aux interactions de la classe. La majorité, par contre, renforce l'utilisation de la structure linéaire pour s'assurer de ne rien omettre du contenu au moment de l'enseigner.

Ko (2012), dans le contexte des États-Unis d'Amérique, observe que les futurs enseignants s'intéressent peu aux objectifs et se concentreraient davantage sur le contenu et l'enchaînement des activités. Ils préféreraient des plans de cours imagés (cartes conceptuelles, organisateurs graphiques) pour faire face aux changements inattendus auxquels ils sont souvent confrontés.

Le modèle tylerien ne serait donc pas l'apanage de tous (Gagné & Berger, 2019) et le suivre ne révélerait pas non plus le processus mental planificateur (Jalongo et al., 2007).

3.2.2 Une compétence exercée en survie

La littérature mentionne, comme signalé précédemment, que la compétence à planifier est un processus de résolution de problème (Bergeron, 2016) au cours duquel le futur enseignant tricote des liens entre les objectifs poursuivis, le contenu à enseigner, les actions projetées et les caractéristiques des apprenants et du contexte d'apprentissage (Chazan et al., 2016 ; Kavanagh et al., 2020 ; Klette, 2007 ; Shulman, 1987 ; Tiilikainen et al., 2019). Par cette tâche complexe de création (Mutton et al., 2011), le futur professionnel donne à voir ses intentions et ce qui lui semble efficace à mettre en œuvre (Lui & Bonner, 2016). Il active des compétences réflexives élevées (Bosica et al., 2021).

Mais en réalité, l'étudiant serait plutôt dans le déploiement de compétences de survie face aux plans de cours à rédiger (Bosica et al., 2021).

D'un côté, il a besoin de temps pour parvenir à gérer cette complexité : évaluer les éléments à prendre en compte pour faire face à la situation (Uygun & Kunt, 2014), se saisir d'idées, les mettre en œuvre (Huang, 2015), questionner sa pratique et ajuster son enseignement (Uygun & Kunt, 2014). Pour l'heure, il gère à court terme, se focalisant sur l'objectif à atteindre (Koni & Krull, 2018) et sur la manière de couvrir la matière à enseigner dans un laps de temps spécifique (Okigbo & Okeke, 2011) notamment en s'aidant des contenus décrits dans les programmes (Lai & Lam, 2011). Il se contente d'une description rapide de la démarche envisagée (Rusznyak & Walton, 2011) dans un bon ordonnancement

des étapes (Munby et al., 2001). Respecter les exigences formelles est sa priorité, ce qui lui laisse peu de place à la flexibilité et à l'inattendu (Koni & Krull, 2018).

De l'autre, il sent qu'il doit se responsabiliser et devenir autonome comme l'encouragent ses formateurs (Brew & Saunders, 2020). Il comprend que c'est à lui d'étayer sa pratique de connaissances théoriques (Dana & Yendol-Hoppey, 2019 ; van Katwijk et al., 2019). Le problème, c'est qu'il perçoit que les apprentissages reçus dans l'institut de formation s'écartent de la réalité du terrain (Waage & Haugaløkken, 2013). Il peine à donner du sens à la théorie (Portelance & Legendre, 2001) et à la mettre en relation avec sa pratique (Stürmer et al., 2013) car ce qu'il expérimente dans une école de stage est inédit (Waage & Haugaløkken, 2013) et nécessite une adaptation située (Bergeron, 2016). Il vit un « praxishock » qui bouscule les conceptions qu'il a de lui et de l'enseignement (Kelchtermans & Ballet, 2002), rend les liens théories-pratiques attendus compliqués.

Pour ces raisons, l'étudiant serait en demande d'aide et de soutien pour planifier (Caron & Portelance, 2017 ; Desbiens et al., 2012).

3.2.3 Une compétence empreinte de singularité

Chaque étudiant est singulier. D'abord, il est enraciné dans ses connaissances et croyances personnelles sur le métier, qu'il a apprises par l'observation des enseignants rencontrés quand il était lui-même élève (Darling-Hammond, 2006 ; Lui & Bonner, 2016). Ensuite, il a des atouts personnels, et des compétences déjà développées sur lesquels il peut compter (De Vos et al., 2018). Il se connaît aussi comme instituteur et a une idée de la manière dont il veut organiser son enseignement, c'est pourquoi il développe sa propre logique d'action planificative (Bergeron, 2016). Enfin, sa lecture de la réalité lui appartient et impacte ses décisions (Pépin, 1995, 2000).

Concrètement, au moment de planifier, l'étudiant a une lecture et une compréhension personnelle de son contexte de stage et du contexte de la formation. Pour expliquer ce sens personnel donné aux événements, la perspective interactionniste stratégique de Pépin (1995, 2000), rapporte que le praticien interagit avec son milieu et plus particulièrement avec les autres. Il lit la réalité avec son propre filtre et lui donne un sens. Étant donné le postulat qu'il n'y a pas de connaissance vraie ni de réponse idéale, il est considéré comme le meilleur juge pour comprendre la situation problématique qu'il rencontre, pour faire des choix pertinents et apporter une solution adaptée qui lui corresponde. Selon Malo (2005), ses décisions sont « stratégiques » : elles sont orientées vers un but déterminé et prennent en compte ses propres intérêts et sa motivation tout en veillant à répondre aux contraintes du contexte d'enseignement dans lequel il se trouve. C'est pourquoi, il ne pourra changer ses croyances tant que son filtre de lecture ne sera pas modifié, d'où l'importance de l'accompagner pour l'encourager à aborder d'autres points de vue.

Dès lors, on comprend que les perceptions de l'étudiant et du formateur puissent être différentes, l'un et l'autre usant de son propre filtre de lecture du réel. Cette divergence a notamment été soulignée par une récente recherche (Deprit et al., 2022) qui soulève la vision à long terme que le formateur a pour l'étudiant quand ce dernier s'intéresse à l'ici et

maintenant de sa situation. Le premier s'attelle à développer la réflexivité du futur professionnel, la considérant comme un levier efficace de développement (De Cock et al., 2006), tandis que le second serait plutôt en attente d'une aide ciblée, efficace immédiatement pour l'aider à sortir de ses difficultés. Ainsi, le futur enseignant ne chercherait pas spécialement à être réflexif mais bien à bénéficier de la réflexivité de ses accompagnateurs sur sa pratique afin de la réguler rapidement (Deprit et al., 2022). Ce constat, est corroboré par Petignat (2009, p.200) quand il constate que « les formateurs répondraient à des questions que les stagiaires ne se posent pas encore, préoccupés qu'ils sont d'assurer leur enseignement au jour le jour, tentant de répondre aux demandes, réelles ou supposées, des maitres de stage. »

L'étudiant s'approprie donc la formation « en fonction de sa personnalité, de son histoire et de sa perception du rôle de l'enseignant » (Petignat, 2009, p. 135) mais aussi en fonction de son filtre de lecture de la réalité qui l'amène à comprendre la compétence à planifier et les situations rencontrées selon son point de vue et à y réagir d'une manière réfléchie et pertinente, selon lui, mais qui pourrait être différente de la réponse idéalement attendue par ses formateurs, qui en ont une autre lecture.

Pour toutes les raisons évoquées dans ce point, il nous semble important d'approcher la perception de l'étudiant, si on veut avoir accès à sa compréhension et au sens qu'il donne à la planification. Que fait-il quand il planifie et pourquoi ? Or, la littérature s'attarde rarement à faire entendre la *Student Voice* (Endrizzi & Sibut, 2015), ni à la manière dont les atouts et expertises de chacun (Fleming, 2014 ; Ulvik & Langørgen, 2012) permettraient d'apprécier l'existence de nuances qui coexisteraient en formation initiale dans le processus et le développement de la compétence à planifier.

4. Question de recherche

Au niveau social, nous avons relevé que la compétence à planifier est une tâche du métier qui peut être considérée à la fois comme le moment pivot où la théorie apprise en formation rencontre le terrain (Caron & Portelance, 2017) et comme un moment clé pour viser la réussite de tous les élèves (Bergeron, 2016 ; Gunn & McRae, 2021). Or, elle semble peu soutenue par les prescrits officiels, peu accompagnée en formation des enseignants et difficilement mise en œuvre par les étudiants. Nous retenons principalement :

- son caractère singulier et personnel puisque la compétence à planifier se comprend comme une activité qui s'appréhende selon le propre filtre de lecture du futur enseignant ;
- sa mise en œuvre compliquée étant donné que l'étudiant perçoit que ce qu'il apprend en formation est détaché de la réalité de terrain et, qui plus est, se sent seul, livré à lui-même pour réaliser ces liens dans la conception de ses leçons ;
- son apprentissage ne suivrait pas forcément la linéarité réflexive (Tyler, 1950) prescrite et souvent apprise en formation.

Au niveau scientifique, nous avons vu que les auteurs ne se mettent pas tous d'accord pour distinguer ce que recouvre la planification. Pour notre part, nous la situons au moment

préactif des interactions de classe. De plus, il relève d'un défi pour l'étudier car nous constatons :

- son accessibilité difficile puisqu'elle en partie invisible et délocalisée, et d'autant plus compliquée à observer quand le processus finit par s'internaliser (Enow & Goodwyn, 2018).

Dès lors, nous nous demandons comment l'étudiant se débrouille pour planifier, ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Pour cette raison, au-delà d'une énumération d'étapes suivies ou de l'observation de foyers de préoccupations investis, nous souhaitons accéder à son activité réelle de planification tout au long de ses trois années de formation, consciente du défi à relever pour l'observer. Puisque notre objectif principal est de découvrir, comprendre, décrire et expliquer la manière dont la compétence à planifier du futur enseignant se construit en formation initiale, la recherche doctorale propose de répondre à la question suivante :

Que comprendre du développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires ?

Étant donné le peu de recherches empiriques sur la planification et la difficulté de l'observer, nous optons pour une démarche composite, tant théorique que méthodologique, afin de nous en approcher et de la circonscrire au mieux. Toutefois, deux cadres de référence soutiennent le questionnement doctoral. Nous les présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre2

Cadres théoriques

Le chapitre 2 aborde les deux principaux cadres théoriques qui accueillent la recherche doctorale, à savoir l'interactionnisme stratégique de Pépin (1995, 2000) et une perspective non déficitaire. Dans un premier temps, l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) est présenté. Il a pour intérêt d'aborder la singularité de la compétence à planifier, la manière dont le futur enseignant la met en œuvre et la manière dont elle se développe. Dans cette optique, les trois focales qui le caractérisent sont examinées : le point de vue de l'acteur, sa logique d'action et la manière dont il apprend. Ensuite, nous expliquons en quoi une perspective non déficitaire constitue un ancrage théorique complémentaire pour notre étude. Les recommandations que ces théories proposent pour la récolte des données sont aussi présentées. Finalement, le chapitre se clôture en précisant l'intérêt de ne pas faire de ces deux cadres un ancrage restrictif mais d'ouvrir l'étude au multcadre.

Cadres théoriques

À l'issue de la problématique, nous avons mis en évidence quatre points d'attention à propos de la compétence à planifier, témoignant de sa complexité. Les trois premiers⁸ lui attribuent un caractère singulier et personnel, une mise en œuvre qui ne semble pas facile pour l'étudiant et un développement dynamique. En choisissant d'inscrire notre questionnement dans le cadre théorique de l'interactionnisme stratégique de Pépin (1995, 2000) nous prenons en compte ces trois points d'attention. Au caractère singulier et personnel, ce cadre théorique appose le point de vue personnel de l'acteur. À la mise en œuvre de la compétence à planifier par l'étudiant, il expose sa logique d'action. Quant au développement dynamique de la compétence à planifier, il l'explique par le processus d'adaptation qui sous-tend tout apprentissage.

Dans ce chapitre, après avoir présenté l'interactionnisme stratégique de Pépin (1995, 2000), nous le déplaçons selon ces trois focales et insérons, par la suite, notre ancrage dans une perspective non déficitaire qui vient le compléter. Les recommandations que ces théories proposent pour la récolte des données sont ensuite présentées, avant d'explicitier pourquoi ces deux cadres ne sont pas jugés restrictifs dans notre travail et laissent place au multicadre.

1. L'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000)

Pour appréhender le développement de la compétence à planifier, nous nous intéressons plus spécifiquement aux individus. Nous souhaitons ne pas rester spectateurs de la compétence mais l'observer et la comprendre de l'intérieur, c'est-à-dire selon le point de vue du futur enseignant, pour en déceler sa compréhension, sa logique d'action et son processus d'adaptation.

Pour ce faire, le cadre de l'interactionnisme stratégique de Pépin (1995, 2000) affiné par Malo (2005), nous semble idéal dans le sens où il s'intéresse à l'insertion de l'individu dans le monde qui l'entoure, à la « tentative constante, à la fois consciente et inconsciente, de comprendre et d'agir sur l'existence dans le but de maintenir, de restaurer ou d'améliorer son sentiment de s'adapter » (Pépin, 1995, p.67). Dès lors, le futur professionnel comprend la réalité à travers son propre filtre de lecture, agit selon sa propre logique pour, *in fine*, s'adapter, apprendre, se développer. Ces différentes composantes, illustrées par la figure 1, ainsi que les conditions recommandées pour la récolte des données, sont à présent passées en revue.

⁸ Le quatrième point d'attention (l'accessibilité difficile de la compétence à planifier) est pris en compte dans le design méthodologique.

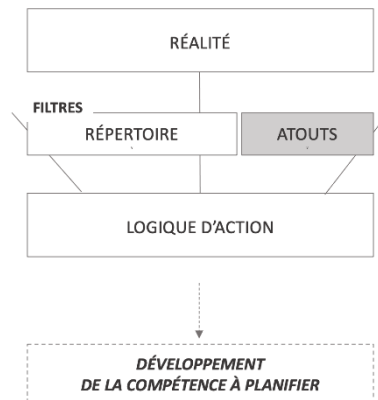


Figure 1. Cadres théoriques de l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) et la prise en compte des atouts du stagiaire (e.a. Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Malo, 2005 ; Moehle, 2011) dans la recherche doctorale

1.1 Le point de vue de l'acteur

Selon la perspective interactionniste stratégique, tous les individus sont insérés dans un environnement social, une réalité. Or, selon le constructivisme sur lequel elle s'appuie, pour percevoir cette réalité, autrement dit « pour percevoir le monde, il faut préalablement lui donner une forme » (Malo, 2005, p.38) mais finalement, personne n'en détient une vision juste puisque chacun en construit une perception viable selon son point de vue et sa perception, unique et valable (Malo, 2005 ; Pépin, 1995, 2000). La réalité est lue d'autant de manières qu'il y a d'individus, elle est plurielle. Ce point de départ assure les fondements du cadre théorique et pose les bases d'une singularité pour la suite.

La réalité plurielle provient donc du filtre avec lequel chaque individu lit la réalité. Pour les interactionnistes stratégiques, ce filtre est constitué du répertoire de ressources.

À l'origine de ses travaux, Schön (1994), a observé différentes professions dont ne faisait pas partie l'enseignement. Toutefois, sa théorie de l'agir professionnel a permis de développer le concept de répertoire et celui de praticien réflexif en action et sur l'action, jugé capable de résoudre des problèmes. Pour lui, le répertoire du praticien est constitué d'exemples de situations qu'il a déjà vécues et qu'il va mobiliser pour les comparer à la nouvelle problématique rencontrée et pouvoir l'interpréter. Il applique rarement une solution toute faite mais, par une conversation réflexive entre le problème qu'il doit résoudre (avec sa complexité, son incertitude, son instabilité) et l'intervention imaginée en tenant compte de ses propres compétences, il va soit décider d'exploiter les solutions existant dans son répertoire, déjà éprouvées par le passé, soit créer une nouvelle théorie pour agir. Dès lors, pour Schön (1994) le répertoire ne cesse de se bonifier avec l'expérience si bien qu'un écart peut se percevoir entre la variété et l'étendue du répertoire du praticien expérimenté et celui du novice qui débute.

Avec Pépin (1995, 2000) et la perspective interactionniste stratégique, la vie quotidienne des individus et les problèmes auxquels ils sont confrontés devient le cœur des réflexions. Pour lui, le répertoire est composé de schèmes de compréhension (constitué de représentations, d'images, de descriptions ou de compréhensions) et de schèmes d'actions (des gestes posés). Ces deux types de schèmes sont intimement liés puisque le geste posé renvoie à l'interprétation de la situation et inversement. C'est donc via ces schèmes, et plus largement via son répertoire, que l'individu est considéré capable de lire la situation rencontrée, de l'interpréter et d'agir dans le but de s'adapter, changer ou restaurer le sentiment de s'adapter au monde (Pépin, 1995, 2000). Ce qui en fait du répertoire un filtre pour lire la réalité (figure 1).

Ce postulat de Pépin (1995, 2000), précise Malo (2005), sous-entend que tout professionnel (expert ou novice) est doté d'un répertoire. Dès lors, l'étudiant aussi, au même titre que les autres, peut donner sens aux situations et y faire face puisqu'il n'arrive pas en formation démunie de ressources mais déjà doté de connaissances et croyances, à propos du métier, qu'il a construites durant l'enfance (Darling-Hammond, 2006 ; Lui & Bonner, 2016 ; Malo, 2005). C'est pourquoi, *a contrario* de ce que pensait Schön (1994), peu importe la quantité d'expériences accumulées, le répertoire se développe en fonction des contextes rencontrés et des buts que l'individu se fixe. Il se transforme si l'individu rencontre un échec et que le répertoire, en l'état, ne peut se généraliser à la nouvelle situation pour lui apporter le résultat attendu ou habituellement obtenu. L'individu n'a, alors, plus le sentiment d'être adapté à son environnement. Son répertoire ne le satisfait plus, quoi qu'en pensent les autres, et il n'a d'autres solutions que d'ajuster sa façon de penser et d'agir pour retrouver son sentiment d'adaptation. Ce faisant, il modifie sa compréhension du monde (Malo, 2005 ; Pépin, 1995, 2000).

Regroupant tout cela, Malo (2005), observe les stagiaires en enseignement et constate que, face à une situation difficile, ils transforment effectivement leur répertoire (adapter un schème, l'invalider ou en ajouter) mais elle ajoute qu'il arrive aussi qu'ils l'intensifient (faire plus de la même chose) ou consolident leur construction préalable de la réalité. Dans tous les cas, la situation insatisfaisante s'améliore et les composantes non viables du répertoire sont modifiées ou remplacées par d'autres pour qu'elles deviennent viables dans la nouvelle situation.

Notons que la perspective interactionniste stratégique identifie chaque fois une situation qui pose problème pour l'acteur comme déclencheur de la transformation du répertoire. Le répertoire change si la réalité, passée au scan du répertoire, ne peut correspondre à une situation déjà vécue et que l'acteur ne parvient pas à y associer une compréhension ou une action connue. Pour retrouver son sentiment d'adaptation au monde, il transformera son répertoire existant (ses pensées et ses actions) ou le consolidera. De ce fait, il change ou renforce son point de vue sur le monde, il apprend et se développe.

1.2 La logique d'action de l'acteur

C'est à partir de la construction personnelle de la réalité filtrée que l'individu va agir dans le monde pour traiter la situation qu'il rencontre. Le cadre théorique de l'interactionnisme stratégique permet d'aborder les raisons d'agir du futur enseignant (Malo, 2005).

Issu de la sociologie, ce courant s'intéresse, en effet, à la dynamique inhérente entre l'individu et son environnement, mais, au-delà d'une influence minimale et relative, plus ou moins consciente, des contraintes du contexte sur l'action de l'individu, comme l'envisage l'interactionnisme (Perrenoud & Montandon, 1988 ; Coulon, 1993), l'interactionnisme stratégique accorde une importance élevée aux capacités stratégiques des individus, leur donnant tout le pouvoir d'une cohérence et d'une conscience dans leurs actions (Gagnon, 1998).

Pour Giddens (1987), tout acteur a ses raisons d'agir et n'agit pas sans raison. Cherchant à préserver son sentiment d'adaptation au monde qui l'entoure (Pépin 1995, 2000), à le maintenir, le restaurer ou l'améliorer (Malo, 2005), il tente, par ses choix, d'obtenir le bénéfice escompté tout en évitant les coûts qu'il ne peut assumer (Malo, 2010 ; Pépin, 2004).

Doyle et Ponder (1977) ont identifié trois critères sur lesquels se basent les enseignants pour adhérer à une innovation pratique ou décider d'une nouvelle méthode : l'instrumentalité (c'est la mesure de son efficacité pour atteindre l'objectif, la procédure doit être claire), la congruence (c'est sa conformité au contexte situé, le choix doit correspondre au style et à l'idéal de l'enseignant ainsi qu'au contexte d'implémentation) et le coût (c'est le rapport entre le rendement et l'investissement, la décision doit permettre de produire facilement les résultats attendus). Si les marqueurs sont positifs, le choix a de fortes chances d'être retenu par l'enseignant. Ce principe, nommé « practicality ethic » [éthique de la pratique], est encore repris et jugé pertinent de nos jours pour appréhender les décisions des enseignants (Munthe & Conway, 2017) comme dans les études de Priestley et Sime (2005) ou de Reid (2014).

Dans le même ordre d'idées, Malo (2005, 2010) met au jour trois critères que le futur enseignant met en tension pour apprécier sa décision en fonction de l'équilibre qu'elle lui procure : l'efficacité (« Ca marche car je reçois les résultats attendus. »), la certitude (« Ca peut se justifier, donc je suis certain de bien faire. ») et le confort (« Ca me correspond, je suis à l'aise avec ma décision. ») (Malo, 2005, 2010). S'il décide que l'équilibre lui convient, c'est-à-dire qu'il lui permet une stabilité même si la balance entre les trois critères penche, chargée de coûts qu'il est prêt à supporter, il gardera son choix et le réutilisera à l'occasion s'il juge que, dans la nouvelle situation rencontrée, cette décision continue toujours à lui apporter les bénéfices qui les mènent à son but (toujours à moindres coûts). On dit alors que la solution reste viable dans le nouveau contexte. Si, par contre, l'équilibre obtenu n'est plus acceptable, la solution sera considérée comme non viable dans le nouveau contexte et, s'il veut retrouver un équilibre, il l'ajustera, l'invalidera ou ajoutera une nouvelle solution à son répertoire. C'est le principe de viabilité (Malo, 2005, 2011 ; Pépin, 1994). Notons que cette appréciation n'est ni rationnelle, ni calculatrice et serait plutôt inconsciente (Malo, 2005).

La viabilité provient donc de la perception, au moment même de l'activité, de la balance entre les coûts et les bénéfices et de l'équilibre apprécié entre les trois critères (efficacité, certitude, confort). Toutefois, Malo (2005) constate que la viabilité peut être reconsidérée à moyen ou à long terme quand les effets à moyen terme ne conviennent plus au stagiaire ou lorsque des coûts périphériques (comme la représentation des difficultés qu'il rencontrera dans le métier une fois diplômé) reconsidèrent la viabilité, cette fois, sur le long terme.

Pour toutes ces raisons, la logique de l'acteur est qualifiée de stratégique, orientant ses raisons d'agir vers « ce qu'il cherche à conserver ou obtenir et ce qu'il cherche à éviter ou à ne pas provoquer » (Malo, 2005, p.40).

1.3 Le processus d'adaptation ou l'apprentissage

Enfin, la perspective interactionniste stratégique ancrée dans le constructivisme « met l'accent sur l'apprentissage en tant que processus d'adaptation et sur le critère de viabilité comme déterminant du résultat de ce processus d'apprentissage en termes positif ou négatif pour l'acteur » (Malo, 2005, p.3).

Schön (1994) envisage l'apprentissage du professionnel comme l'enrichissement de son répertoire par l'expérience, quand il réfléchit dans l'action et sur l'action. Avec la perspective interactionniste stratégique, Pépin (1994, 1995, 2000), le comprend comme la transformation du répertoire pour faire face aux échecs subis. Dès lors, le répertoire ne s'enrichit pas seulement, mais un changement dans la façon habituelle de penser et d'agir s'observe et provoque une nouvelle compréhension du monde, ce qui concourt au développement du savoir professionnel. À ces considérations, Malo (2005) apporte le point de vue de l'étudiant en enseignement qui mesure l'apprentissage au moindre effort qu'il fournit pour résoudre le problème rencontré. Par conséquent, apprendre c'est non seulement transformer, recadrer son répertoire initial (adapter, ajouter, invalider) pour avoir le sentiment de s'adapter, comme le souligne Pépin (1995, 2000), mais c'est aussi le consolider ou l'intensifier en augmentant la fréquence ou l'intensité de la solution viable éprouvée, pour que la situation considérée insatisfaisante s'améliore (Malo, 2005, 2011).

Dès lors, par la perspective interactionniste stratégique, le chercheur a accès au développement du savoir professionnel du stagiaire et, plus particulièrement, grâce à la prise en compte de son point de vue, de ses forces, de ses atouts (Malo, 2005, 2006, 2010). C'est ce dont nous parlons dans le point suivant.

2. Une perspective non déficitaire

Si l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) nous permet de comprendre l'étudiant « de l'intérieur », une perspective non déficitaire nous engage à le considérer selon ses atouts et complète notre cadrage théorique principal.

2.1 Les atouts du stagiaire

De façon manifeste, l'acteur est au centre de l'interactionnisme stratégique qui lui concède un potentiel pour agir dans le monde grâce à ses expériences passées (schèmes d'actions et de compréhensions accumulés et ajustés). À ce titre, il nous paraît nécessaire de considérer le futur enseignant selon son expertise déjà présente, autrement dit, selon ses atouts responsables, eux aussi, de la manière dont il va lire et comprendre la réalité.

Les atouts des individus sont mis en évidence par différents courants de recherche qui y apportent chacun leurs nuances, au-delà des termes choisis pour les nommer : compétences, talents, non déficitaire, forces.

Pour les interactionnistes stratégiques, c'est la compétence de l'acteur qui est mise en avant et le rend capable de donner du sens au monde et d'apporter une solution valable pour résoudre les problèmes qu'il rencontre grâce au répertoire de ressources dont il dispose (Malo, 2005 ; Pépin, 1995, 2000 ; Schön, 1994). « La notion de compétence renvoie à une certaine marge de manœuvre dont l'acteur dispose pour faire et articuler ses choix » (Malo, 2005, p.3).

Certains pédagogues parlent de talents pour mettre en évidence des atouts qui ne se limitent pas aux compétences. Ces talents peuvent relever de compétences, bien entendu, celles mises en œuvre dans la classe ou dans l'école, mais ils peuvent aussi concerner les domaines d'expertise propres au futur professionnel ou des qualités personnelles. On peut les considérer comme « un point fort par rapport aux autres et pas nécessairement quelque chose d'exceptionnel » mais qui manifeste un atout sur lequel le (futur) professionnel et l'équipe qui l'accueille peuvent compter (De Vos et al., 2018, p.161), ou encore comme des « ressources intermédiaires qui se transforment progressivement en compétences maîtrisées » (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018, p.7).

En plus d'être considéré comme une ressource pour l'équipe dans laquelle il est inséré et avec laquelle il collabore (Ulvik & Langørgen, 2012 ; März et al., 2019), une perspective résolument constructiviste s'attarde à maintenir l'étudiant sous un angle non déficitaire (Malo, 2005). Pour ce faire, « les apprentissages des futurs enseignants ne sont pas définis en fonction d'un modèle de comparaison, soit de la réduction d'un écart (un déficit) entre ce modèle et les catégories des acteurs [mais] en fonction des transformations apportés au répertoire du stagiaire » (Malo, 2006, p.72). Concrètement, l'individu est accepté dans sa complexité et sa singularité, valorisé dans tout ce qu'il sait bien faire plutôt que qualifié par ses échecs et ses faiblesses (Ulvik & Langørgen, 2012). On lui reconnaît une logique d'action et une marge de manœuvre pour prendre des décisions (Malo, 2005).

Enfin, la notion de forces amène principalement l'attention sur le développement de l'acteur. Elle provient des approches dérivées de la psychologie positive et la psychologie sociale cognitive (He, 2009). Ces forces sont mise au jour par le stagiaire quand il examine ses expériences positives passées. Grâce à la motivation intrinsèque et au sentiment d'auto-efficacité que cette introspection positive génère (He, 2009), relever les forces favoriserait la satisfaction émotionnelle des actions présentes et produirait un optimisme pour les

expériences à venir (He, 2009 ; Seligman, 2002). Cependant, plus qu'une simple perspective optimiste, considérer les forces est une approche scientifique qui vise le développement des individus et des organisations qui peuvent tirer le meilleur parti du déjà-là du stagiaire (Moehle, 2011). Les effets de cette approche, dans les écoles qui l'ont appliquée montrent des améliorations significatives dans différents domaines allant de la perception de soi, de l'autonomie et de l'efficacité personnelle (Austin, 2005) à l'augmentation de l'indépendance de l'apprentissage et du *locus of control* interne des étudiants (Louis, 2008) en passant par l'augmentation de la confiance en soi, de la gestion et de l'engagement académique (Hodges & Clifton, 2004), entre autres.

En conséquence, les atouts du stagiaire, quand ils sont reconnus, façonnent son autoefficacité, sa motivation intrinsèque, engendrent son développement et la place autorisée ou qu'il s'autorise dans le monde professionnel. C'est la raison pour laquelle nous considérons que les atouts influencent le futur professionnel et font partie du filtre par lequel il lit et saisit la réalité (figure 1).

2.2 Le regard du chercheur sur les atouts du stagiaire

Une perspective non déficitaire apprécie, chez l'acteur, ses interventions non pas « en fonction de leur concordance par rapport à un savoir scientifique qui les fonde mais en fonction des résultats obtenus » (Malo, 2010, p.81). Dans le chef du chercheur, elle cadre ses interventions en recommandant de ne pas s'appuyer sur un modèle de référence et donc de ne pas orienter les entretiens en fonction de cette norme. Autrement dit, s'il y a comparaison, « [elle] s'effectue entre les différentes catégories de l'acteur exprimées au fil du temps » (Malo, 2006, p. 72). C'est ainsi que le chercheur accède au discernement que le stagiaire pose sur ses actions puisqu'« en suspendant le jugement extérieur, le regard déficitaire, il est possible de le suivre dans sa marge de manœuvre en fonction des contraintes du contexte dans lequel il évolue et avec lesquelles il doit composer » (Malo, 2005, p.37). Ce faisant, elle accepte la présence d'une diversité dans le développement de la compétence à planifier étant donné que « teachers can be considered good in different ways because of different personal strengths and experiences » [les enseignants peuvent être bons de différentes manières en raison des forces et des expériences personnelles différentes] (Ulvik & Langørgen, 2012, p.45).

Notons toutefois que, pour Malo (2006), si on adhère à une perspective non déficitaire aucune comparaison ne peut se faire en dehors du point de vue de l'acteur pour analyser et interpréter les apprentissages. Cependant, dans le cadre de notre recherche doctorale, si nous utilisons bien une perspective non déficitaire pour accéder au point de vue personnel du stagiaire, sur ce qu'il fait, comment il se développe et les facteurs qui, selon lui, ont permis son évolution et la construction de sens, nous gardons, par contre, volontairement une possibilité d'interpréter les résultats pour faire parler les données au regard de la littérature existante et approfondir, ainsi, le recul réflexif sur nos questionnements.

Dès lors l'interactionnisme stratégique couplé à une perspective non déficitaire nous permet non seulement d'appréhender la manière dont l'étudiant apprend à planifier, de

l'intérieur, selon son point de vue, en décelant le sens qu'il lui donne (sa construction du monde), ce qu'il fait pour planifier et la raison de ses choix (sa logique d'action) mais aussi, en le suivant durant ses trois années de formation, de comprendre la manière dont la compétence à planifier se développe (figure 1).

3. Les recommandations pour la récolte de données

Selon les cadres théoriques choisis, Malo (2005) suggère trois recommandations pour explorer le développement professionnel des stagiaires en enseignement :

- avoir accès au point de vue personnel du stagiaire, à sa construction du monde, à sa logique d'acteur, c'est-à-dire avoir accès à son discours, plus particulièrement sur le monde de l'enseignement et sur ses interventions dans ce monde (...);
- que l'acteur étudié ait rencontré des situations susceptibles de produire des modifications de son répertoire, c'est-à-dire des problèmes de pratique concrets à résoudre découlant d'interactions avec d'autres acteurs dans ce contexte de pratique ;
- [accorder un] temps d'analyse (...) suffisant pour permettre à l'acteur de considérer un ensemble de facteurs pesant dans la balance générale de son sentiment de s'adapter dans ce contexte précis (Malo, 2005, p.49-50).

Ces recommandations seront prises en compte dans le design méthodologique conçu pour notre recherche.

4. L'ouverture au multcadre

Bien que nous choissions deux cadres théoriques de références pour soutenir la thèse puisque nous souhaitons, d'une part, comprendre la raison des décisions du planificateur qui tente de s'adapter aux situations rencontrées et, d'autre part, comprendre tout ce qu'il fait pour planifier, nous optons pour une ouverture au multcadre.

En effet, la problématique ayant relevé la difficulté d'approcher cet objet d'étude et le peu d'intérêt que les scientifiques semblent lui porter, il s'est avéré nécessaire de l'explorer largement afin de recueillir, quel que soit le cadre théorique des études consultées, tout ce qui pourra nourrir notre réflexion et circonscrire la compétence à planifier.

C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous menons une recension des études empiriques pour identifier ce qui a déjà été étudié au sujet de la planification et sur base de quelle(s) méthode(s) pour pouvoir, ensuite, en tenter une modélisation.

Chapitre 3

La planification

Le chapitre 3 présente, dans un premier temps, une recension des études empiriques pour repérer ce qui a déjà été questionné au sujet de la planification préactive. Dans un second temps, nous tentons de circonscrire la compétence à planifier et de la modéliser pour aborder, dans un troisième temps, son développement en formation initiale.

La planification

La recension des études empiriques qui se sont intéressées à la planification préactive introduit ce chapitre. Par la suite, en observant que les études repérées ne permettent pas de traduire ce que font les étudiants quand ils planifient, nous tentons de circonscrire la compétence à planifier, aidée par le multicadre annoncé. Un essai de modélisation se construit ainsi au fil des explorations. Finalement, nous abordons le développement de la compétence à planifier grâce à une étude qui l’a observé chez les enseignants en cours de carrière mais aussi à travers les facteurs qui sont mentionnés comme l’influençant en formation initiale.

1. La planification préactive dans la littérature scientifique

Les écrits scientifiques qui se sont penchés sur la planification préactive n’abondent pas. Bergeron (2016) mentionne le peu d’intérêt scientifique qu’on lui porte si bien que les études recensées sont vastes et dispersées (Dessus, 2002 ; Wanlin, 2009). De ce fait, la planification est rarement abordée à partir d’une définition qui viendrait la clarifier. Les auteurs qui l’abordent l’envisagent plutôt à partir d’éléments qui la constituent ou qui la questionnent. En aperçu des différents types d’écrits recensés, nous proposons une catégorisation non exhaustive qui repère :

- des classifications, comme les types de planification (e.a. Clark & Yinger, 1979 ; Dessus, 2002 ; Durand, 1996 ; Reuter et al., 2007 ; Tochon, 1993 ; Wanlin, 2009) ; les types d’écrits planificateurs (e.a. Charlier, 1989 ; Charlier & Donnay, 1987 ; Scheepers, 2014, 2016) ; ou les différents fonctions et utilités des plans (e.a. Clark & Peterson, 1986 ; Clerc & Martin, 2011 ; Dessus, 2002 ; Durand, 1996 ; Shalveson, 1987 ; Wanlin, 2009) ;
- des modalités, comme l’espace-temps réservé à la tâche de planification (e.a. Durand, 1996) ; la durée nécessaire pour la réaliser (e.a. Griffey & Housner, 1991 ; Durand, 1996) ; les préoccupations du planificateur (e.a. Charlier, 1989 ; Coppé, 2007 ; Durand, 1996 ; Gagné & Berger, 2019 ; Swennen et al., 2004 ; Wanlin, 2009) ; le matériel et les supports de cours qu’il utilise (e.a. Coppe et al., 2018 ; Davis, 2009 ; Leroyer, 2013) ; ou l’intégration des technologies (e.a. Kapici & Akcay, 2023 ; Janssen et al., 2019 ; Nongni, 2021) ;
- des études de cause à effet, comme l’impact de la planification sur l’action (e.a. Byra & Coulon, 1994 ; Clark & Peterson, 1986 ; Dessus, 2002 ; Jones et al., 2011 ; Toullec-Théry, 2020) ; l’impact du prescrit sur les contenus de cours (e.a. Floden et al., 1981) ; l’impact de la culture sur les contenus des plans (e.a. Blömeke et al., 2008) ; la relation entre les connaissances, les croyances et les plans (e.a. Lui & Bonner, 2016) ; l’influence de l’expérience sur les décisions planificatives (e.a. Yildirim, 2003 ; McCutcheon & Milner, 2002 ; Tochon, 1993) ; les facteurs ou conditions améliorant les plans (e.a.

- Durand, 1996 ; Metcalf et al., 1996 ; Munthe et al., 2016 ; Ozugul et al., 2008 ; Talanquer et al., 2007) ;
- des études comparatives, comme la différence entre la planification des novices et celle des experts (e.a. Ko, 2012 ; Koni & Krull, 2018) ;
 - des études ciblées sur une discipline, comme la planification spécifique à une matière (e.a. Coppé, 2007 ; Davis, 2009 ; Morris et al., 2009) ;
 - des analyses du contenu des plans écrits (e.a. Barbier & Colognesi, 2023 ; Blömeke et al., 2008 ; Caron & Portelance, 2017 ; Coppé, 2007 ; König et al., 2020) ;
 - des études portant sur la perception des stagiaires, comme leur représentation de l'intérêt de la tâche (e.a. Hamel & Viau-Guay, 2017) ; la perception qu'ils ont de leurs leçons (e.a. Colognesi et al., 2021 ; Sahin-Taskin, 2017) ; les contraintes et les difficultés qu'ils rencontrent pour établir des plans (e.a. Caron & Portelance, 2017 ; Durand, 1996 ; Hamel & Viau-Guay, 2017 ; Jones et al., 2011) ;
 - des études portant sur la formation, comme l'apprentissage de la planification en formation et au-delà (e.a. Mutton et al. ; 2011) ; les dispositifs pour guider la pensée planificative des stagiaires (e.a. Liyanage & Bartlett, 2010) ; ou les attentes des formateurs (e.a. Hamel & Viau-Guay, 2017).

Clark et Peterson (1986) proposent néanmoins une définition, souvent reprise par les chercheurs (Scheepers, 2013 ; Munthe & Conway, 2017 ; Riff & Durand, 1993). Pour eux, la planification est « the things that teachers do when they say that they are planning [and] a set of basic psychological processes in which person visualizes the future, inventories means and ends, and constructs a framework to guide his or her future action » [les choses que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient [et] l'ensemble des processus psychologiques fondamentaux qui permettent à la personne de visualiser le futur, d'inventorier des fins et des moyens et de construire un cadre d'actions] (Clark & Peterson, 1986, p.260). Autrement dit, planifier est à la fois une activité pratique et un mécanisme de pensées si bien qu'au-delà des actions observables de l'enseignant (Clark & Peterson, 1986 ; Leplat, 1992 ; Scheepers, 2013), ses processus cognitifs, ce qui motive ses décisions, ses démarches de recherche, les ressources utilisées participent à l'élaboration de ses plans détaillés (Clark & Peterson, 1986 ; Scheepers, 2013).

Historiquement, au cours du dernier demi-siècle, les recherches qui ont permis d'approcher plus spécifiquement l'activité cognitive du planificateur ont d'abord abordé les planifications individuelles des enseignants suite à l'avènement du modèle cognitivo-rationaliste et linéaire de Tyler (1950). C'est le cas, par exemple, des études de Charlier (1989), Charlier et Donnay (1987), Clark et Peterson (1986), Schön (1982) ou encore Tochon (1993). Ensuite, cette approche linéaire a été remise en question en faveur de modèles cycliques (e.a. John, 2006 ; Putnam & Borko, 2000) proposant des tours de réflexion complets telle la proposition initiale de Yinger (1980) qui propose un modèle cognitif en trois temps : (1) la recherche de problèmes suivie de (2) la conception de la solution pour ensuite (3) la mettre en œuvre, l'évaluer et la routiniser, alimentant ainsi les étapes futures de recherche de problèmes. Enfin, à partir des années 1990, dans une perspective davantage écologique située, les recherches ont commencé à s'intéresser aux planifications collaboratives faisant suite à l'intérêt croissant pour le travail collaboratif des enseignants et

à l'influence des *Lesson and Learning studies* venues d'Asie. On recense, entre autres, les études de Cajkler et al. (2013), Lewis et al. (2012), Sims et Walsh (2009) ou encore Munthe et al. (2016). Ces différentes conceptions de l'activité cognitive coexistent actuellement et marquent la difficulté d'en établir un champ cohérent de recherche pour investiguer l'apprentissage de la planification en formation (Munthe & Conway, 2017).

De son côté, sur la base d'une recension de la littérature, Bergeron (2016) a inventorié les différentes approches qui traitent de l'activité de planification. Elle constate qu'elles proviennent de courants d'idées perméables, non circonscrits et pour lesquels une certaine confusion conceptuelle existe. Elle regroupe ces écrits en quatre designs capables de décrire le processus planificateur dont le premier est le modèle tylerien dont nous venons de parler :

- l'*ingénierie pédagogique* (ou modèle tylerien), centrée sur la conception des situations d'enseignement-apprentissage, considère la démarche linéaire à suivre pour viser l'atteinte des objectifs : formuler les objectifs, sélectionner les activités, les organiser, évaluer la réussite des élèves (Dessus, 2002 ; Wanlin, 2009). Cet alignement constructif (ou alignement pédagogique), qui met en concordance les stratégies pédagogiques avec les buts d'apprentissage (Legendre, 2005 ; Musial et al, 2012), est soutenu par de solides arguments fondés sur la recherche (Biggs, 1996 ; Biggs & Tang, 2007 ; Dorst & Levine, 2015 ; Munthe & Conway, 2017).
- le *design universel*, centré sur les besoins des élèves, conçoit des situations d'apprentissage pour permettre à tous d'apprendre (Bender, 2012);
- le *design thinking*, centré sur la cognition des enseignants et leur processus décisionnel, considère plus spécifiquement les processus mentaux et affectifs activés en cours de planification (Bressoux et al., 2002 ; Vinatier & Altet, 2008) ;
- l'*ingénierie de formation*, centrée sur l'optimisation et la rentabilité de l'apprentissage, considère les règles, les principes et étapes à suivre pour créer un plan de formation efficace (Piskurich, 2000).

S'agissant plus spécifiquement de la compétence à planifier et de la manière dont elle évolue en formation des enseignants, McMahon et al. (2015) relèvent l'importance de pouvoir considérer la formation des enseignants de manière holistique, c'est-à-dire tout au long de la carrière. Autrement dit, il s'agit de penser le développement des compétences en articulant la formation initiale et la poursuite du métier, de manière souple pour que les parcours non linéaires puissent s'y retrouver. Mais, pour ce faire, il reste nécessaire de définir les exigences minimales essentielles attendues en formation initiale, d'une part, et ce qui devrait être laissée au développement en cours de carrière, d'autre part. Il est également utile, mentionnent Munthe et Conway (2017), de s'intéresser à la manière dont la compétence à planifier s'apprend et change au fil du temps. Ils constatent, en effet, que les recherches longitudinales manquent à ce sujet.

2. La compétence à planifier, un essai de modélisation

Circonscire la compétence à planifier devient donc indispensable. Visant cet objectif, nous clarifions d'abord ce qu'on entend par « être compétent » pour, ensuite, définir la

planification préactive et, enfin, décortiquer chacune de ses composantes à partir desquelles nous élaborons l'essai de modélisation.

2.1 Définir ce qu'on entend par « être compétent »

Définir ce qu'on entend par « être compétent » fut le point de départ du travail doctoral.

Le Boterf (2003) qui s'est intéressé à toutes professions, constate que le travailleur compétent est celui qui sait combiner, avec pertinence, les ressources disponibles pour agir en situation. S'agissant de la compétence à planifier, elle serait « a combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire (...) these lead to effective action in the school » [une combinaison complexe de connaissances, d'aptitudes, de compréhension, de valeurs, d'attitudes et d'intentions (...) qui conduisent à une action concrète à l'école] (Munthe & Conway, 2017, p.836). D'aucuns parlent de réseau intégré ou de faisceau de ressources (Allal, 2002 ; Jonnaert, 2019) pour en mesurer l'ampleur. Mais la compétence du professionnel ne se mesure pas à la variété ni au nombre de ressources dont il dispose. Elle serait plutôt liée à sa capacité de les combiner et de les gérer pour traiter efficacement les situations professionnelles rencontrées (Le Boterf, 2003, 2017). Dès lors, être compétent pour planifier nécessite à la fois de considérer les ressources disponibles et la manière dont le futur professionnel les choisit et les combine.

2.2 Définir la planification préactive

Si, en début de manuscrit, nous avons situé notre objet d'étude au cœur ce moment préactif, la planification préactive n'a pas encore été définie. Ce point a donc pour objectif d'apporter une définition en la construisant au fur et à mesure des écrits scientifiques passés en revue. Nous commençons par déterminer deux dimensions qui composent la planification préactive pour, ensuite, les parcourir l'une et l'autre.

Meirieu (1989, as cited in Paquay 1994, p.16) dépie l'activité de planification d'un enseignement en trois compétences :

- organiser un plan d'action pédagogique dans les disciplines enseignées (programmation hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle, annuelle) ;
- préparer une situation d'apprentissage visant un objectif précis et adapté à un public déterminé ;
- mettre en œuvre une situation d'apprentissage pour que les élèves apprennent.

Durand (1996) retient les deux premières compétences pour décrire l'activité préactive. Il explique que, lorsqu'ils planifient, les enseignants sont amenés à « organiser » la matière sur une période prolongée et à « préparer » l'interaction avec les élèves. Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (Van Nieuwenhoven et al., 2014) reprennent ces deux catégories et les nomment « planifier » et « préparer ». Comme cette dernière, nous retenons deux pans à l'activité de planification préactive, le troisième évoqué par Meirieu (1989, as cited in Paquay, 1994) s'attachant à la phase interactive, ne fait pas l'objet de notre recherche.

Cependant, nous choisissons de les nommer « programmation » et « préparation » pour éviter la confusion entre les multiples dénominations.

2.2.1 Programmer : l'organisation des contenus à enseigner

La programmation, illustrée par la figure 2, constitue la première dimension de l'activité de planification. La majorité des auteurs cités par la suite s'accordent pour dire que ce travail consiste à découper, segmenter, organiser la matière à faire acquérir. Les études de Van Nieuwenhoven et al. (2014) et de Sardo-Brown (1990) ajoutent distinctement que programmer c'est aussi organiser l'évaluation des acquis des apprenants. Nous considérons, dès lors, que l'action de programmer se réalise sur les contenus tant au niveau de la matière et que de son évaluation.

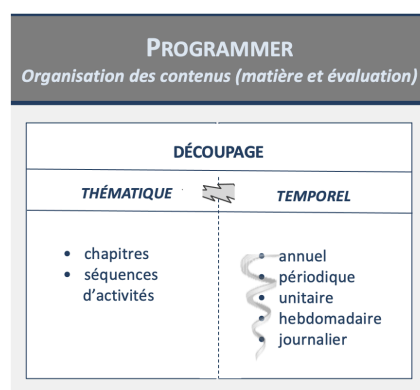


Figure 2. Programmer, la première dimension de la planification préactive

Trois points d'attention relatifs à la programmation sont mis en évidence par Durand (1996, p.163) qui la caractérise comme une organisation « sur une période prolongée, et dans un contexte particulier, de grands segments correspondant à un découpage thématique et un ordonnancement temporel de la matière » : le contexte, le découpage par thème et le découpage temporel.

Le contexte rassemble les conditions et les exigences auxquelles le travailleur est confronté dans la réalité de son travail quotidien (Leplat, 1992). Quand l'instituteur primaire programme les contenus, le contexte spécifique qu'il prend en compte est celui de la classe, des apprenants et de leur scolarité. En effet, Van Nieuwenhoven et al. (2014) mentionnent que l'enseignant organise non seulement les contenus à travailler avec ses élèves durant l'année scolaire mais il veille aussi à les agencer pour tenir compte de la continuité des apprentissages dans la scolarité de l'enfant. Aidé des programmes officiels (Tochon, 1993), il découpe la matière par thème ou temporellement.

Le découpage par thèmes est, selon Wanlin (2009), une segmentation de la matière en chapitres ou en séquences d'activités. Il faut le comprendre comme une organisation d'unités de contenus sans préoccupation liée à leur répartition dans le calendrier scolaire. Ce découpage est moins documenté dans la littérature qui a l'habitude d'associer le découpage thématique de la matière à son organisation temporelle.

L'organisation temporelle abonde donc de référents. Reuter et al. (2007, p. 185) identifient une première structuration temporelle large, située en amont du travail de l'enseignant. Elle émane du curriculum prescrit par le système scolaire « qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire ». De ce « programme institutionnel » (Yinger, 1980, p.112), une structuration plus restreinte peut ensuite être envisagée. L'enseignant répartit alors ces contenus injonctifs, pour sa classe, en progression dans le temps (Reuter et al., 2007). Il n'est pas rare qu'une distance s'observe entre le curriculum prescrit et le curriculum réalisé suite à un nécessaire « compromis avec la réalité », les interprétations et mises en œuvre des enseignants étant diverses et les apprenants n'atteignant pas tous les apprentissages attendus (Perrenoud, 1993, p.64).

Pour réaliser cette programmation temporelle, les enseignants utilisent cinq types de découpages (Sardo-Brown, 1990 ; Yinger, 1980) : annuel, périodique, unitaire, hebdomadaire, journalier. Les plans annuels organisent l'enseignement pour l'ensemble de l'année. Les plans périodiques séquent l'apprentissage entre deux temps de vacances scolaires. Les plans unitaires structurent la progression des activités au sein d'une unité d'enseignement. Les plans hebdomadaires organisent la semaine tandis que les plans quotidiens programment une journée. Pour Clark et Yinger (1979) et Yinger (1977), ces types de planification peuvent être associés à certaines activités spécifiques ou coexister en se chevauchant ou en se succédant. Pour sa part, Sardo-Brown (1990) les considère comme des niveaux qui s'emboîtent et se déploient en spirale.

La programmation est considérée comme un processus, une démarche mentale que l'enseignant met en place pour segmenter les contenus (Reuter et al., 2007 ; Yinger, 1980) et assurer un enseignement consistant (Sardo-Brown, 1990 ; Yildirim, 2003). Elle le conduit à prendre des décisions aux différents niveaux de programmation. Sardo-Brown (1990) dresse l'énumération des décisions prises par l'enseignant. Elle observe d'abord que les décisions relatives à l'organisation des contenus sont présentes à chaque niveau de planification et se construisent en spirale à partir du curriculum planifié sur l'année jusqu'aux activités pensées pour la classe. Les objectifs semblent pensés à chaque étape, et ce, à partir des programmes officiels. Le découpage du programme en plan annuel est d'ailleurs, pour Tochon (1993), la première programmation réalisée pour bon nombre d'enseignants qui utilisent ensuite cette base pour organiser les autres segments temporels. Ensuite, elle constate que l'organisation de l'évaluation se prévoit surtout lors de la programmation périodique mais que, étant donné son modèle spiralaire, les pensées concernant l'évaluation retombent en cascade jusqu'au niveau de la programmation quotidienne. Enfin, Sardo-Brown (1990) identifie la programmation hebdomadaire comme un moment pivot au cours duquel se prend l'essentiel des décisions.

Notons que, dans le cadre des stages, les étudiants sont amenés à organiser les contenus transmis par le maître de stage sur quelques semaines. Il s'agit d'une programmation à court terme (Hamel & Viau-Guay, 2017 ; Scheepers, 2014). Elle correspond principalement au découpage en séquences de leçons (organisation par thème) et touche surtout, dans leur organisation temporelle, les niveaux unitaires, hebdomadaires et quotidiens du modèle de Sardo-Brown (1990), avec un impact et une irradiation entre les différents niveaux.

2.2.2 Préparer : le pilotage didactique à court terme

La préparation, illustrée par la figure 3, constitue la seconde dimension de l'activité de planification préactive. Elle se situe dans le continuum d'apprentissages programmés, que nous venons de décrire et cible le « pilotage à court terme » d'une séquence ou d'une activité d'apprentissage (Hamel & Viau-Guay, 2017, p. 122). Elle est considérée par Durand (1996, p.163) comme « plus proche de l'action concrète » et « consiste en une préparation détaillée de l'interaction avec les élèves ».

PRÉPARER <i>Pilotage didactique à court terme</i>	
RASSEMBLER LES INFORMATIONS	CONTEXTE : <i>contraintes, élèves, règles, ressources</i>
	RÉFÉRENTS : <i>prescrits, didactiques, continuum d'apprentissage</i>
	SAVOIR-FAIRE : <i>expériences, expertises</i>
ÉLABORER UN SCÉNARIO	MATIÈRE : <i>objectif, contenu, progression, appropriation</i>
	MÉTHODOLOGIE : <i>situation motivante, activités, structuration, articulation à la matière, optimisation des ressources, temps enseignement/apprentissage, implication des élèves, relations</i>
	MATÉRIEL : <i>choix, création</i>
	DIFFÉRENCIATION : <i>difficultés anticipées, dispositifs/outils</i>
RÉDIGER LA PRÉPARATION	ÉVALUATION
	INTENTION/OBJECTIF <i>dans le continuum</i>
	DÉROULEMENT : <i>étapes (activité mobilisatrice, exercices d'application et synthèse), questions/consignes, matériel, difficultés anticipées</i>
	ÉVALUATION FORMATIVE <i>informelle</i>

Figure 3. Préparer, la deuxième dimension de la planification préactive

La démarche de préparation est un processus de traitement des informations (Charlier, 1989) qui se focalise sur l'aspect didactique de l'intervention (Scheepers, 2016), c'est-à-dire « sur les contenus et sur leur relation à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter et al., 2007, p.69). Trois étapes pratiques de conception sont recommandées par les conseillers pédagogiques : « a) rassembler les informations ; b) explorer diverses possibilités d'actions, délibérer, décider ; c) rédiger le scénario » (Doiron et al., 2016, p.1). Nous déplaçons, à présent, ces trois étapes.

Rassembler les informations. Dans un premier temps, l'enseignant rassemble les informations qui vont lui permettre d'élaborer un scénario d'apprentissage. Doiron et al. (2016) en dressent une liste : répertorier les contraintes, identifier les objectifs et les contenus à enseigner ainsi que les préalables à l'apprentissage, s'informer au sujet des caractéristiques des élèves, des règles déjà établies, du matériel disponible – qui ont trait au contexte – et se souvenir de ses expériences antérieures. De son côté, Van Nieuwenhoven et al. (2014) recensent, parmi les activités de l'enseignant qui prépare sa leçon, des actions qui peuvent être associées à une prise d'informations comme l'utilisation de référents prescrits et didactiques pour délimiter la compétence à poursuivre, ainsi que la recherche de ressources

et de savoirs relatifs à la matière. Ajoutons que, dans le cadre des stages, l'étudiant est en attente d'expérience et d'expertise, d'un savoir-faire qui fonctionne, qu'il peut reproduire ou l'aider à réfléchir (Da Silva & Altarugio, 2021).

À partir de ces recherches, l'étape de recueil des informations peut être synthétisée par la figure 4 qui distingue les ressources qui proviennent du contexte de la classe (les contraintes, le profil des élèves, les règles mises en place, et les ressources de l'environnement), les référents utilisables (les prescrits, les ressources didactiques et le continuum d'apprentissage programmé au sein duquel se situe la leçon) et le savoir-faire sollicité (les expériences vécues antérieurement, l'expertise notamment celle du maître de stage).

RASSEMBLER LES INFORMATIONS	CONTEXTE : <i>contraintes, élèves, règles, ressources</i>
	RÉFÉRENTS : <i>prescrits, didactiques, continuum d'apprentissage</i>
	SAVOIR-FAIRE : <i>expériences, expertises</i>

Figure 4. La première étape de la préparation : rassembler les informations

Élaborer un scénario. L'étape suivante est celle de l'élaboration du scénario de la séquence d'apprentissage au cours de laquelle l'enseignant imagine différentes possibilités d'actions qu'il explore et teste en se projetant mentalement dans la classe. Il anticipe les effets, délibère et choisit le scénario qu'il appliquera en classe (Doiron et al., 2016).

De façon plus fine, la littérature identifie différentes actions non hiérarchisées qui conduisent l'enseignant à créer la trame de sa leçon. Nous rassemblons en cinq points (figure 5) leurs préoccupations recensées par Sardo-Brown (1990) et Van Nieuwenhoven et al. (2014).

ÉLABORER UN SCÉNARIO	MATIÈRE : <i>objectif, contenu, progression, appropriation</i>
	MÉTHODOLOGIE : <i>situation motivante, activités, structuration, articulation à la matière, optimisation des ressources, temps enseignement/apprentissage, implication des élèves, relations</i>
	MATÉRIEL : <i>choix, création</i>
	DIFFÉRENCIATION : <i>difficultés anticipées, choix des dispositifs/outils</i>
	ÉVALUATION

Figure 5. La deuxième étape de la préparation : élaborer un scénario

Le premier point est lié à la matière que l'enseignant explore et délimite. D'une part, il veille à s'approprier et à maîtriser les contenus à enseigner (Van Nieuwenhoven et al., 2014). D'autre part, précisent Hamel et Viau-Guay (2017), l'enseignant définit les apprentissages visés : il cible les objectifs à atteindre et les délimite dans un continuum d'apprentissage qui tient compte des connaissances antérieures et des réinvestissements futurs.

Le second point concerne la méthodologie à mettre en œuvre. L'enseignant pense à l'articuler à la matière et à optimiser les ressources et veille bien à créer une situation motivante pour aborder la leçon (Van Nieuwenhoven et al., 2014). Hamel et Viau-Guay (2017) ajoutent qu'une phase de structuration ne doit pas être oubliée, en fin de leçon, pour

permettre à l'élève d'objectiver ce qui a été appris. L'enseignant détermine aussi le temps à réserver aux apprentissages et à l'enseignement – à ce qu'il fait faire et à ce qu'il fait (Doiron et al., 2016) – et prévoit les interactions à organiser entre apprenants ou avec l'enseignant (Charlier, 1989). Une importance est accordée à l'activité des élèves et à leur implication dans l'apprentissage (Charlier 1989 ; Hamel & Viau-Guay, 2017).

Une troisième préoccupation est liée au matériel utile à l'apprentissage. À ce propos, soit que le professionnel le choisit parmi les outils existants, soit qu'il le crée (Van Nieuwenhoven et al., 2014).

La quatrième préoccupation semble centrale pour l'élaboration du scénario. Elle concerne la différenciation des apprentissages. En effet, pour que l'apprentissage se déclenche, les scénarios doivent tenir compte de la spécificité des apprenants (capacités et besoins individuels) (Sardo-Brown, 1990), anticiper les difficultés potentielles (Hamel & Viau-Guay, 2017 ; Van Nieuwenhoven et al., 2014) et être portés par des dispositifs et des outils adaptés (Van Nieuwenhoven et al., 2014). Par conséquent, le contexte, et plus spécifiquement les caractéristiques des apprenants, participent aux plans de l'enseignant.

Enfin, le dernier point concerne l'évaluation que l'enseignant prévoit pour situer l'apprenant dans sa progression vers la compétence attendue. Pour ce faire, il pense aux questions et aux critères sur lesquels portera l'évaluation tels que les indices observables pour déterminer si l'objectif est atteint (Charlier, 1989 ; Hamel & Viau-Guay, 2017).

Rédiger la préparation. Finalement, la troisième étape du pilotage didactique consiste à rédiger le scénario de l'action anticipée (Doiron et al., 2016). Dans le cadre plus spécifique des stages, un contenu attendu est détaillé par les superviseurs qui souhaitent y trouver différentes informations (figure 6) : une intention ou un objectif (à penser dans un continuum d'apprentissage) ; un déroulement constitué d'étapes (activité mobilisatrice, exercices d'application et synthèse des découvertes), de consignes et questions à poser aux apprenants, de la liste répertoriant le matériel prévu et des difficultés anticipées (Coppé, 2007 ; Hamel & Viau-Guay, 2017 ; Scheepers, 2014, 2016), le tout adapté au profil des apprenants (Meirieu, 1989, as cited in Paquay, 1994) ; et les traces d'une évaluation formative informelle (Hamel & Viau-Guay, 2017).

RÉDIGER LA PRÉPARATION	INTENTION/OBJECTIF <i>dans le continuum</i>
	DÉROULEMENT : <i>étapes (activité mobilisatrice, exercices d'application et synthèse), questions/consignes, matériel, difficultés anticipées</i>
	ÉVALUATION FORMATIVE <i>informelle</i>

Figure 6. La troisième étape de la préparation : rédiger la préparation

En synthèse de ce point, après avoir parcouru les différentes dimensions de la planification préactive, nous la définissons comme « 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, 2021b, pp.76-77).

2.3 Modéliser la compétence à planifier

Après avoir défini ce qu'on entend par « être compétent » et ce que recouvre la tâche de « planification préactive », nous pouvons aborder la « compétence à planifier ». La visée de cette section est de la modéliser, autrement dit, de déplier l'activité réelle de planification, appelée par Hamel et Viau-Guay (2017) « théorie en usage » c'est-à-dire tout ce que fait réellement le futur enseignant quand il planifie. Pour ce faire, nous envisageons de construire la modélisation de la compétence à planifier dans un pas à pas rythmé par l'avancée de notre réflexion.

En premier, nous distinguons l'activité de la trace pour éviter tout amalgame. En second, nous argumentons le choix d'une modélisation en étapes puis passons en revue les quatre étapes déterminées. Enfin, la modélisation finale de la compétence à planifier est présentée.

2.3.1 En préalable, une nuance entre l'activité et la trace

À partir du moment où on parle d'activité, on touche au concret de l'action. Or, la planification est principalement une activité mentale, sa manifestation observable (la préparation sur papier) n'en reflète qu'une partie (Durand, 1996 ; Morine-Dershimer, 1977 ; Scheepers, 2014). C'est pourquoi, une distinction entre l'activité cognitive et l'écrit est établie (Clark & Peterson, 1986), la rédaction restant une étape du processus préparatoire (Doiron et al., 2016 ; Van Nieuwenhoven et al., 2014).

La figure 7 offre une illustration de l'activité de planification qui distingue l'action (ou chaîne d'actions) de la trace.

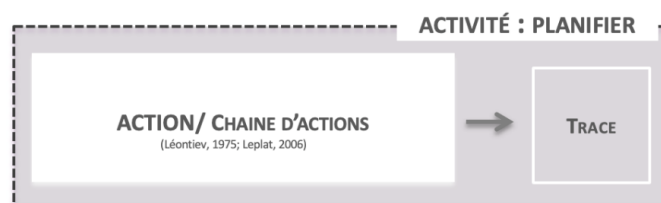


Figure 7. De l'action (chaîne d'actions) à la trace

Les actions ou chaînes d'actions constituent la forme sous laquelle apparaît l'activité (Leontiev, 1975 ; Leplat, 2006). Autrement dit, elles mettent en œuvre l'activité et sont enclenchées pour atteindre un but déterminé. Dès lors, l'activité se présente comme un processus complexe auquel ne déroge pas l'activité de planification. Wanlin (2009, p. 121) dira qu'elle « est complexe et multidimensionnelle, exige[ant] de l'enseignant qu'il pense à une multitude d'éléments interconnectés (...) en fonction d'une myriade de conditions inter-reliées ».

Koni et Krull (2015) ajoutent que ce processus complexe est « réflexif » et témoigne du professionnel compétent dont parle Le Boterf (2003) dans la mesure où il consiste à penser

la mise en œuvre de l'enseignement en combinant à la fois les exigences du curriculum, les connaissances pratiques— c'est-à-dire ses connaissances et ses croyances (Meijer et al., 1999) – les connaissances théoriques, tout en tenant compte du contexte de la classe et de celui plus spécifique de chaque apprenant pour organiser et préparer le scénario pédagogique (Sardo-Brown, 1990). En conséquence, des choix sont opérés et de nombreuses décisions sont prises (Clark & Peterson, 1986).

Les actions ou chaînes d'actions peuvent donc être considérée comme le processus dynamique de traitement de l'information (Charlier, 1989) au cours duquel l'enseignant réinvestit les ressources dont il dispose pour organiser et construire l'apprentissage des élèves.

La trace, quant à elle, est considérée, en ergonomie, comme la partie visible de l'activité réelle, l'observable (Leplat, 2004). Dans le cadre de la planification, la trace formelle correspond à la « fiche de préparation de cours (qui) désigne simultanément le processus de planification et son produit » (Scheepers, 2016, p.96). Elle est un indicateur de l'activité mentale de planification qui est beaucoup plus conséquente que ce que ne laisse supposer l'écrit visible (Clark & Peterson, 1986 ; Durand, 1996 ; Morine-Dershimer, 1977 ; Scheepers, 2014 ; Van Nieuwenhoven et al., 2014).

L'écriture est « un objet sémiotique complexe, à l'interface entre la réflexion sur le métier et l'intervention en classe, entre le mode scriptural et le mode oral, entre l'anticipation de l'action et sa régulation, entre la représentation mentale des élèves que se forge l'enseignant et les élèves empiriques » (Scheepers, 2014, p.18). Dès lors, par l'écrit, l'enseignant traduit sa pensée en gestes (Doiron et al., 2016).

Dans le cadre d'un stage, ce plan papier constitue un écrit formel attendu par différents destinataires. Scheepers (2014) en observe quatre fonctions, Hamel et Viau-Guay (2017) une cinquième :

- un objet heuristique pour l'étudiant, son outil de travail qui lui permet de déposer par écrit le résultat de ses réflexions ;
- un outil fonctionnel pour le stagiaire qui, une fois en classe, peut se reposer sur sa trame écrite pour conduire l'apprentissage des enfants ;
- un vecteur de communication imposé par l'institut de formation à destination du superviseur et du maître de stage ;
- un instrument de certification des compétences du stagiaire à destination des formateurs (superviseur et maître de stage) ;
- un produit justifiable d'un point de vue éthique auprès des parents (Hamel & Viau Guay, 2017).

Toutefois, cet écrit est un exercice périlleux pour le stagiaire dans la mesure où il est amené à y consigner à la fois les attentes des superviseurs et celles des maîtres de stage qui peuvent être divergentes. Dès lors, « dans la préparation se cristallisent parfois les tensions entre les instituts de formation au métier et les lieux d'exercice du métier » (Scheepers, 2014, p.19).

Notons que, si la trace écrite est « polyphonique puisqu'elle articule savoirs multiples, voix des élèves, voix de l'enseignant » (Scheepers, 2016, p.96), elle ne rend pas forcément compte de la qualité de la planification. Un plan structuré et formalisé peut manquer de fonctionnalité, alors qu'un plan peu détaillé, pensé sur le trajet du domicile à l'école, peut s'avérer efficace pour l'apprentissage de l'élève (Durand, 1996). D'ailleurs, pour Clark et Yinger (1979) ainsi que pour Wanlin (2009), le type de plans dépendrait plutôt des préférences des enseignants qui opteraient pour une planification incrémentielle ou compréhensive. La première (incrémentielle) est celle utilisée par les enseignants qui ciblent brièvement le problème, font un plan succinct mais testent et re-testent l'activité car ils se basent principalement sur le contexte journalier de la vie de la classe pour agir et l'ajuster en concordance avec ce qui s'y vit. La seconde (compréhensive) est la démarche des enseignants qui détaillent minutieusement leur plan en un guide complet pour l'action. Ils prennent davantage de temps pour réfléchir en amont à la manière dont l'élève va construire son apprentissage, anticipent les interactions et augmentent, de la sorte, la probabilité d'atteindre les objectifs qu'ils ont fixés.

Par ailleurs, les recherches soulignent que tout ne peut être consigné dans la trace puisque tout ne peut être décidé à l'avance (König et al., 2021), une part devant être adaptée aux réactions des élèves en classe (Maulini & Wandfluh, 2007) et concerne la planification interactive (Tochon, 1989).

Enfin, la trace peut être informelle ou invisible. Habituellement associée à la préparation écrite formelle, la trace est informelle quand, par exemple, le professionnel couche quelques idées (un plan de travail, une première ébauche organisée du contenu) sur une feuille de brouillon. La trace est invisible, mentale et témoigne d'une activité cognitive du sujet quand l'objet de réflexion est intégré par l'acteur à son monde, à sa culture et devient une ressource interne pour comprendre les situations (Poizat & Durand, 2015 ; Poizat & Goudeaux, 2014).

En résumé, l'activité de planification se concrétise à travers une trace souvent écrite, parfois invisible, qui n'en traduit pas forcément le déploiement ni la qualité tant elle est complexe. De plus, planifier est une démarche réflexive et dynamique qui nécessite d'être compétent dans la gestion adéquate des ressources curriculaires, contextuelles, pratiques ou théoriques (Le Boterf, 2003 ; Meijer et al., 1999 ; Sardo-Brown, 1990) c'est-à-dire d'être capable d'articuler tout ce avec quoi elle peut être réalisée (de Montmollin, 1984 ; Leplat, 2004). Cette dynamique réflexive fait l'objet du point suivant.

2.3.2 Un processus réflexif modélisable en étapes

Les interactionnistes stratégiques (Pépin, 1995, 2000) ne proposent pas de balises pour aborder la compétence à planifier. Toutefois, parmi eux, Malo (2005) s'est intéressée processus décisionnel de treize stagiaires en enseignement dans le but d'étudier le développement de leur savoir professionnel. Travaillant avec eux, elle approche leur logique d'action en analysant les décisions qu'ils prennent pour tenter de résoudre les problèmes rencontrés dans leur classe de stage qui compromettent l'atteinte de l'objectif qu'ils se sont fixés.

Elle constate alors que la dynamique réflexive qui mène à la décision est contextualisée et interactive (Malo, 2006). Elle en parle plus volontiers comme d'un « projet » pour évoquer à la fois l'intention de départ du futur enseignant et tout la démarche qui mène à sa réalisation (Malo, 2005). Ainsi, elle en arrive à définir la dynamique réflexive ou le projet du stagiaire en trois étapes, illustrées par la figure 8.



Figure 8. Les trois étapes du projet selon Malo (2005), imbriquées dans l'activité

L'amorce constitue le démarrage du projet, c'est l'expression de ce que le futur enseignant veut mettre en œuvre, le but qu'il souhaite poursuivre. L'aboutissement en constitue le terme, c'est le moment où le stagiaire décide que son projet est abouti ou délaissé, jugeant par-là les résultats obtenus. Quant au déroulement, il est situé entre les deux étapes précédentes, et correspond au moment où le stagiaire va mobiliser son répertoire (Schön, 1994) composé de schèmes de compréhension et d'action. C'est à cette occasion qu'une conversation réflexive, entre la situation qui se présente à lui et sa pensée, s'installe. Il puise dans son répertoire pour, d'une part, donner forme et sens au problème selon son point de vue, en consultant ses schèmes de compréhension (c'est-à-dire les connaissances qu'il a des situations d'enseignement) ; et d'autre part, pour traiter la situation problématique par l'activation de ses schèmes d'action (c'est-à-dire des actions procédurales stockées, des gestes prêts à poser) dans le but de maintenir, restaurer ou améliorer la situation et avoir le sentiment de s'adapter au contexte rencontré.

Afin déplier plus spécifiquement l'activité de planification et de proposer un modèle détaillé de la compétence à planifier, nous empruntons à Malo (2005) les trois étapes du processus réflexif (amorcer – déroulement – aboutissement) que nous détaillons plus finement. En effet, à la lumière de la littérature énoncée, il nous paraît important, d'y insérer la manière dont le planificateur décide de ses choix parmi les ressources disponibles ainsi que la manière dont il les valide. Nous proposons donc une modélisation en quatre étapes (figure 9) : projeter une intention, mobiliser et coordonner des ressources, décider d'une réponse, valider son choix.

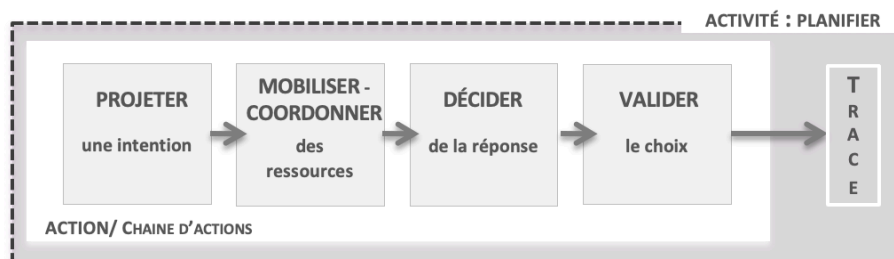


Figure 9. Les étapes choisies pour modéliser l'activité de planification

Si la modélisation proposée (figure 9) illustre les quatre étapes d'une seule action, le processus planificateur est, lui, dynamique par la réitération de ces étapes à volonté (chaîne d'actions) jusqu'à la validation finale du projet et par la navigation souple à l'intérieur du modèle, dans lequel le futur enseignant évolue au gré de sa pensée tant que son but n'est pas atteint. Dès lors, de nouvelles intentions peuvent apparaître au fur et à mesure de la réflexion, ramenant inlassablement, si nécessaire, le praticien à l'étape « projeter ».

2.3.3 Étape 1 – Projeter une intention

Pour Malo (2005), c'est donc l'intention qui fait office de démarrage. Souvent implicite, elle peut être provoquée par un point de vue extérieur ou intérieur ce qui, influencera, à terme, l'appréciation des résultats obtenus. Les amorces peuvent recouvrir plusieurs types :

- la mise en œuvre : le projet est nouveau, le stagiaire ne l'a jamais mis en œuvre par le passé ;
- la poursuite : le projet a déjà été amorcé précédemment, le stagiaire le poursuit ;
- la poursuite simultanée : deux projets amorcés par le passé sont menés en parallèle et de façon indépendante car leur mise en œuvre individuelle ne satisfait pas pleinement l'acteur ;
- l'emprunt : le projet est suggéré par un autre acteur, le stagiaire l'emprunte afin de le tester.

2.3.4 Étape 2a – Mobiliser, coordonner des ressources : les ressources disponibles pour planifier

Une fois l'intention fixée, le praticien va mobiliser des ressources disponibles et les coordonner dans le but de poursuivre son intention et de tendre vers la réalisation de son projet. Ici encore, c'est la richesse du multicadre qui nous permet d'inventorier les ressources existantes, ce que ne nous aurait pas permis un ancrage exclusif dans l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) campé dans un répertoire de schèmes d'actions et de compréhensions sans autre réelle précision.

Nous rappelant Le Boterf (2003), être compétent pour planifier ne se résume pas à disposer d'une série d'attributs, mais correspond à la faculté de les combiner de manière efficiente pour savoir agir en situation. Pour cette raison, nous avons scindé l'étape 2 afin d'explorer (2a) les ressources disponibles pour planifier ; et (2b) les stratégies de

mobilisation et de coordination de ces ressources. Cette section (2a) se focalise sur la première partie : les ressources disponibles pour planifier.

Dans la littérature, les ressources du professionnel ont fait l'objet de plusieurs modélisations qui s'imbriquent difficilement les unes avec les autres. Nous proposons, ci-après, d'en aborder les aspects déterminants afin de faire le point sur les types de ressources que le futur enseignant a à sa disposition pour planifier. Nous évoquons d'abord le double équipement de ressources puis les ressources incorporées et les ressources de l'environnement qui le composent. Nous observons la combinaison nécessaire de ces ressources pour agir et terminons ce point par un inventaire des ressources spécifiques au futur enseignant.

Un double équipement de ressources

Le Boterf (2003) s'est penché sur les ressources qu'utilisent les professionnels de l'entreprise pour agir et développer leur compétence de travail. Il parle d'un double équipement composé, d'une part, des ressources incorporées au professionnel et, de l'autre, des ressources de l'environnement que le praticien mobilise et combine judicieusement pour agir et réagir dans l'action puisque, pour Le Boterf (2003), l'agir professionnel c'est la faculté de gérer son équipement de ressources en situation, c'est de cette manière qu'on le reconnaît compétent.

Le point de vue de Le Boterf (2003), illustré par la figure 10, nous intéresse car non seulement il propose cette dynamique recherchée entre les ressources et leur combinaison pour agir, ne figeant pas chaque constituant dans un cadre stérile ; mais aussi, il distingue d'emblée deux catégories de ressources (incorporées et externes) qui sont essentielles dans le contexte de notre étude. En effet, étant donné que nous souhaitons observer ce que fait l'étudiant en stage et sachant que le futur professionnel vit une formation en alternance (Nitonde & Paquay, 2011), cette première distinction entre les ressources emmagasinées, incorporées et celles qui pourraient provenir de l'environnement de travail (le terrain de stage) nous paraît pertinente à retenir. Dès lors, nous choisissons sa catégorisation comme point de départ et tentons, à présent, d'en déplier le contenu.



Figure 10. Illustration du double équipement de ressources de Le Boterf (2003)

Les ressources incorporées

Quand on parle de ressources internes, on évoque souvent les savoirs. Or, la littérature regorge de typologies pour les organiser et il est difficile de faire coïncider le positionnement des différents auteurs d'autant plus que les termes utilisés pour les nommer diffèrent eux aussi, certains parlent de « théories », d'autres de « connaissances » ou de « croyances » ou encore de « savoir-faire ». En faisant le même constat, Uwamariya et Mukamurera (2005)

ajoutent qu'une telle multidimensionnalité et diversité force à admettre qu'aucune typologie ne peut prétendre être « la » référence qui serait, à elle seule satisfaisante et exhaustive. Tenter de les faire correspondre reste périlleux puisque les catégories peuvent difficilement se rejoindre en tout. Dès lors, ces correspondances n'ont de sens que pour construire notre raisonnement.

Nous choisissons de débiter notre réflexion avec la typologie de Le Boterf (2003) qui considère que les ressources incorporées sont indissociables de la personnalité. S'il les définit selon quatre catégories (les savoirs, les savoir-faire, les aptitudes ou qualités, les ressources physiologiques et émotionnelles), nous les réorganisons en deux composantes (les savoirs et caractéristiques personnelles) pour structurer notre propos.

Les savoirs

La première composante des ressources incorporées correspond aux savoirs. Dans cette partie, nous passons en revue différentes typologies qui les organise, cependant notre but n'est pas d'en fournir un inventaire exhaustif mais de disposer d'une structure qui les clarifie et les agence harmonieusement. Ce travail de clarification et de stabilisation est d'autant plus nécessaire quand on sait que les savoirs ne restent pas figés dans une catégorie mais peuvent se transformer et passer d'une catégorie à l'autre (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour Tamir (1991, p.263), le savoir professionnel est « l'ensemble des savoirs et des habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière ».

Shulman (1986) explique qu'à l'origine des recherches sur l'enseignement se distinguaient deux types de savoirs de l'enseignant :

- le *Content Knowledge* ou la connaissance de la matière à enseigner et le savoir scientifique s'y référant ;
- le *Curricular Knowledge* ou la connaissance pédagogique générale en lien avec le programme, les activités des apprenants, la gestion de la classe, les aspects matériels.

Mais, très vite, il remet en question cette dichotomie pour en ajouter une troisième :

- le *Pedagogical Content Knowledge* qui correspond davantage aux savoirs-procéduraux nécessaires à une intervention située. Shulman (1986) les identifie comme initialement oubliés des recherches sur l'enseignement. Pour lui, il est nécessaire de les associer aux savoirs des enseignants car, alliant matière à enseigner et pédagogie, ils en reconnaissent la mise en œuvre. Il est question, pour Petiot et al. (2016, p. 155), d'un « glissement vers une prise en compte du contexte de classe et plus particulièrement, de la manière dont les enseignants parviennent à assurer l'adaptation aux situations concrètes d'exercice du métier ».

Sur la base de ces travaux, Cochran et al. (1993) structurent le savoir requis pour enseigner en quatre types de connaissances : la matière, la pédagogie, les élèves et l'environnement.

Perrenoud et al. (2008) distinguent, pour leur part, quatre catégories que nous pouvons, peu ou prou, faire correspondre à la structuration de Shulman (1986) :

- les savoirs à enseigner : proches du *Content Knowledge*, ils reprennent les savoirs académiques et scientifiques sur la matière qui deviendront des savoirs à enseigner en classe ;
- les savoirs pour enseigner : davantage axés sur le *Curricular Knowledge*, ils regroupent les savoirs didactiques et pédagogiques issus de la littérature qui aideront l'enseignant à mettre en œuvre son enseignement ;
- les savoirs sur enseigner : relatifs au *Pedagogical Content Knowledge*, ils recensent les savoirs procéduraux appris par l'expérience quotidienne.
- les savoirs de la pratique : théorisés ou implicites, ils sont issus de la pratique et fortement contextualisés, ce sont les savoirs d'expérience des enseignants.

Le Boterf (2003) organise les savoirs professionnels d'une tout autre manière. Il distingue les savoirs formalisés et les savoirs procéduraux déjà présents dans les typologies précédentes et ajoute la catégorie des savoirs environnementaux.

- Les savoirs formalisés sont issus, le plus souvent, de la formation. Ils sont constitués de concepts et de connaissances disciplinaires qui sont théorisés et n'ont nullement besoin de contexte pour exister et se développer. Le Boterf (2003) précise qu'ils sont souvent mobilisés pour rendre l'action efficace en permettant au professionnel d'orienter son agir, de formuler des hypothèses explicatives, de construire des représentations opératoires et donc de comprendre ce qu'il fait. Ce sont des savoirs d'intelligibilité.
- Les savoirs procéduraux, quant à eux désignent le « comment faire ». Ils font référence aux règles, aux modes d'emploi, aux étapes opératoires, aux procédures à suivre pour réaliser une action spécifique. S'ils s'enrichissent des pratiques, ils sont acquis dans les milieux d'éducation et de formation. On y recense, entre autres, la méthode de résolution de problèmes, la démarche scientifique ou les procédés mathématiques (Le Boterf, 2003), mais aussi, d'après Shulman (1986) des illustrations utiles, des analogies puissantes, des exemples parlants... tout un arsenal de manières de représenter la matière pour la rendre compréhensible pour les apprenants et prête à être enseignée.
- Les savoirs environnementaux (que nous préférons nommer « savoirs contextuels » pour éviter les confusions ultérieures) sont, pour Le Boterf (2003), liés à la compréhension de la situation d'enseignement. Ils sont essentiels au professionnel pour anticiper ses actions et en sonder leurs conséquences, ajuster ses décisions, s'adapter aux situations. Gervais et Leroux (2011, p. 289) en distinguent cinq branches propres au métier d'enseignant : « (1) la connaissance des ressources externes (humaines et matérielles), (2) les connaissances organisationnelles à propos de la tâche enseignante (caractéristiques de la tâche en termes de nombre de groupes, de niveau des élèves, du durée des cours, etc.), (3) l'organisation de l'école (règles administratives, profils de concentration en sciences ou en sport, etc.), (4) les connaissances sociales qui se rapportent aux élèves (caractéristiques des élèves ou des groupes, etc.) ou encore, les normes sociales du milieu ». Par conséquent, les savoirs environnementaux constituent le savoir « agir sur mesure » qui est plus ou moins formalisé et lié au contexte.

Aux catégories de Le Boterf (2003), Gervais et Leroux (2011) ajoutent les théories personnelles qui orientent l'action. Proches du « savoir de la pratique » de Perrenoud et al.

(2008), elles sont construites par l'individu et relèvent d'« un caractère expérientiel propre à chacun, sont porteuses de jugements et de valeurs et sont de nature idiosyncrasique » (Gervais & Leroux, 2011, p. 289). Ce sont des connaissances naïves appelées aussi croyances. En considérant cette réalité comme une entité distincte, les auteures rejoignent la conception de Vause (2011) qui, cependant, ne considère pas les croyances et les connaissances comme des concepts hermétiques mais les envisage plutôt en continuité car, dans l'action, croyances et connaissances se chevauchent si bien qu'on ne sait pas toujours distinguer ce qui est de l'ordre de l'une ou de l'autre.

Les croyances, pour Vause (2011), proviennent de l'histoire de l'individu et sont fortement ancrées en lui. S'agissant du futur enseignant qui entame sa formation initiale, les connaissances propres relatives à l'acte d'enseigner sont, à ce moment, déjà solides. En effet, durant sa socialisation primaire, son éducation familiale l'a imprégné d'un modèle d'éducation. Ensuite, au cours de sa socialisation secondaire, caractérisée par sa participation à d'éventuels mouvements de jeunesse mais surtout par son passage sur les bancs de l'école, il a pu observer des enseignants en action et participer aux leçons en tant qu'apprenant. Ces expériences forgent un ensemble de valeurs et de croyances personnelles et spécifiques au métier (Donnay, 2008 ; Vause, 2011). Elles sont latentes, tenaces, stables et constituent un socle de modèles intériorisés qui prédominent au moment d'agir. Elles influencent également la manière dont l'étudiant se représente le rôle de l'enseignant (Vause, 2010) et ont un impact sur les nouveaux apprentissages construits en formation initiale ou au moment de toute prise de décision professionnelle une fois diplômé (Zeichner & Gore, 1990 ; Malo, 2005).

Face à ces recouvrements difficiles entre les différentes typologies, nous tentons un rapprochement clarifiant au moyen du tableau 1.

Tableau 1. Les catégories de savoirs incorporés retenues, en lien avec les catégories de Shulman (1986), Perrenoud et al. (2008), Le Boterf (2003), Gervais et Leroux (2011)

Catégories retenues pour l'étude	Des catégories de savoirs			
	Shulman (1986)	Perrenoud et al. (2008)	Le Boterf (2003)	Gervais et Leroux (2011)
Savoirs formalisés	<i>Content Knowledge</i>	Savoir à enseigner	Savoirs formalisés	Savoirs formalisés
	<i>Curricular Knowledge</i>	Savoir pour enseigner		
Savoirs procéduraux	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>	Savoir sur enseigner	Savoirs procéduraux	Savoirs procéduraux
Croyances	//	Savoirs de la pratique (expériences)	//	Théorie personnelles (croyances)
Savoirs contextuels	//		Savoirs environnementaux (contextuels)	Savoirs environnementaux (contextuels)

glissement (Petot et al., 2016)

Nous retenons, ainsi, la typologie des savoirs que Gervais et Leroux (2011) ont adaptée de l'organisation des savoirs professionnels de Le Boterf (2003) car elle nous paraît davantage appropriée à notre étude, pour deux raisons. D'abord, ces catégories de savoirs sont ajustées au contexte scolaire qui nous concerne ; ensuite leur typologie est plus complète

puisqu'elle ajoute, à la catégorisation de Le Boterf (2003), les théories personnelles déjà mentionnées par Perrenoud et al. (2008). Nous retenons, par contre, le terme « croyances » proposé en synonyme par Gervais et Leroux (2011) qui nous paraît plus évocateur et intègre l'idée d'un modèle intériorisé qui prédomine au moment d'agir (Vause, 2011).

À ces considérations décrites jusqu'ici, l'approche de Vause (2011) apporte une nuance. En effet, plutôt que de considérer les savoirs de manière isolée, comme illustrés dans le tableau 1, sa vision est davantage dynamique (figure 11) et panachée. Vause (2011) explique à cet égard que ce qui constitue la connaissance foncièrement personnelle de l'enseignant c'est ce mélange de connaissances et de croyances, qu'il se construit à travers son histoire, jalonnée d'expériences et d'apprentissages, et qui guide son action pédagogique.

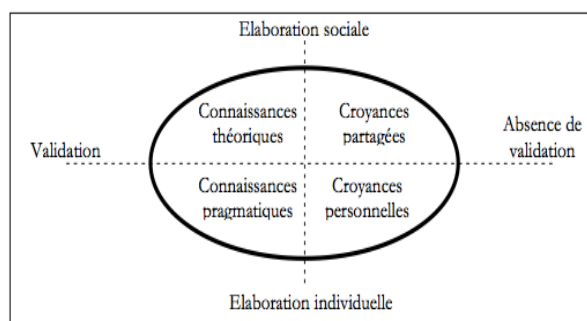


Figure 11. Les croyances et les connaissances des enseignants (Vause, 2011, p.27)

Elle emprunte à Kennedy (1983) le terme de connaissance ouvragée (à l'origine *Working Knowledge*) pour nommer la connaissance des enseignants et l'organise autour de deux axes : l'axe de l'élaboration (sociale ou individuelle) et celui de la validation (présente ou absente). Les quatre zones ainsi obtenues permettent d'identifier deux types de croyances : les croyances partagées (communes à un groupe) et les croyances personnelles (provenant de l'histoire de l'individu) qui ne font pas l'objet d'une validation ; et deux sortes de connaissances : les connaissances théoriques (issues de la formation) et les connaissances pragmatiques (construites sur base de l'expérience) qui sont, elles, validées empiriquement. Dans les faits, les quatre secteurs sont sollicités alternativement ce qui atteste de la dynamique du modèle et d'une implication théorie-pratique dans la construction de la connaissance ouvragée.

Les **connaissances pragmatiques** apportent une nouvelle information pour notre réflexion. Vause (2011, p.26) les définit comme « des connaissances liées à l'individu et construites sur le terrain, en lien avec ses pratiques de travail ». Ces connaissances professionnelles ne sont généralement pas explicites ni conscientes chez les enseignants qui les utilisent pourtant au quotidien dans leur classe (Brown & McIntyre, 1993 ; Calderhead, 1996). Toutefois, au moment de concevoir les apprentissages, Vause (2011) observe qu'elles sont prioritairement activées et préférées aux savoirs académiques même si, d'après Elbaz (1981), elles en seraient en partie issues.

Ces connaissances pragmatiques sont, dès lors, une catégorie supplémentaire que nous ajoutons aux savoirs de l'enseignant du tableau 1. Elles rejoignent les « savoirs de la pratique » évoqués précédemment par Perrenoud et al. (2008) et sont proches des théories personnelles de Gervais et Leroux (2011). Toutefois, nous avons choisi de les dissocier des théories personnelles (Gervais & Leroux, 2011) que nous associons principalement aux croyances et de la part implicite des savoirs de la pratique (Perrenoud et al., 2008). Les connaissances pragmatiques représentent les règles personnelles que l'enseignant se crée dans l'action et rejoignent la typologie des savoirs que nous construisons.

Pour terminer, Vause (2011, p. 28) inclut le **savoir-faire** dans la connaissance ouvragée en expliquant « que le terme connaissance ne recouvre pas uniquement des savoirs déclaratifs mais incorpore aussi toute une série de compétences et de savoir-faire relatifs au métier d'enseignant ». Sans entrer davantage dans le détail sur ce terme, elle y apporte néanmoins plus de précisions en l'ancrant dans la théorie du praticien réflexif de Schön (1994) qui distingue le savoir académique du savoir artisanal (le savoir-faire) c'est-à-dire du savoir dans l'action (Vause, 2010)

Pour Le Boterf (2003), le savoir-faire de l'enseignant se rapproche du répertoire que Pépin (1994) structure en schèmes d'actions (gestes⁹ déjà posés lors d'expériences passées) et en schèmes de compréhension (sens donné aux situations problématiques rencontrées dans d'autres contextes). On peut, selon lui, distinguer le savoir-faire empirique (proche des schèmes d'actions) et le savoir-faire cognitif (semblable aux schèmes de compréhension). Le premier, le savoir-faire empirique, correspond au « savoir-faire expérientiel, au talent de l'artiste, à la connaissance tacite » (Le Boterf, 2003, p. 125). Il est utilisé intuitivement, sans opération mentale ni formalisation des situations rencontrées et s'acquiert par la pratique. Une dimension corporelle y est associée et observée à travers le geste maîtrisé du praticien qui atteste de l'acquisition des conduites, des schèmes opératoires. Ce savoir-faire n'est pas scolarisable, il se construit par l'imprégnation graduelle du métier. Le second, le savoir-faire cognitif, correspond au raisonnement, aux « opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décisions, à la création ou à l'invention » (Le Boterf, 2003, p.139). Ces actions intériorisées peuvent faire appel à des schémas de pensées antérieurement construits.

Gervais et Leroux (2011) ajoutent les savoir-faire relationnels que l'enseignant active lors de ses diverses interactions et l'idée que certains savoir-faire peuvent être des connaissances formalisées. Dès lors, le savoir-faire se décline en quatre parties : les savoir-faire empiriques, cognitifs, formalisés et relationnels.

⁹ Les gestes, évoqués ici, s'apparentent au geste professionnel (Bucheton & Soulé, 2009 ; Jorro, 2006) ou au style de l'enseignant (Clot & Faïta, 2000). Ils correspondent à ce qui est propre à l'individu, à sa retouche singulière du geste du métier, contextualisée (Jorro, 2006). Autrement dit, c'est l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations (Bucheton & Soulé, 2009) ou « la métamorphose du genre en cours d'action » (Clot & Faïta, 2000, p.15). Par distinction, le geste du métier (ou genre du métier) est, quant à lui, la « mémoire sociale impersonnelle de l'activité » correspondant à ce qui est commun aux travailleurs (Clot & Faïta, 2000, p.16). C'est « l'ensemble des codes sociaux propres au métier, d'invariants de situations qui permettent d'identifier les paramètres structurants de l'activité » (Jorro, 2006, p.7). Notons que le geste professionnel et le geste du métier (style et genre) s'influencent réciproquement (Clot & Faïta, 2000 ; Jorro, 2006).

En synthèse des différents concepts et auteurs évoqués dans cette partie, nous retenons sept catégories de savoirs de l'enseignant, recensées dans la figure 12 :

- les savoirs formalisés sont principalement acquis dans le cadre de la formation. Ce sont des savoirs généraux décontextualisés qui aident le praticien à comprendre ;
- les savoirs contextuels sont les connaissances de l'environnement de l'école. Ils s'imprègnent des balises du terrain pour permettre à l'enseignant de s'adapter et d'agir sur mesure ;
- les savoirs procéduraux correspondent au « comment faire ». Tel un mode d'emploi, ils constituent les démarches à retenir pour agir ;
- les croyances (comprenant aussi les valeurs) proviennent de l'histoire de l'individu et consolident un fondement tenace qui influence toute prise de décisions ;
- les connaissances pragmatiques correspondent aux règles personnelles que l'enseignant se construit dans et par l'action et qui sont la porte privilégiée par laquelle l'enseignant entre au moment de mettre en place toutes pratiques ;
- les savoir-faire (empiriques, cognitifs, formalisés et relationnels) ou le répertoire de schèmes d'action encodés au cours d'expériences antérieures. C'est le « savoir mettre en œuvre » la procédure.



Figure 12. Les savoirs de l'enseignant, adaptation de Le Boterf (2003), Gervais et Leroux (2011) et Vause (2011)

Si cette typologie propose une énumération stricte des savoirs, nous retenons de nos lectures que ces savoirs s'enchevêtrent et s'inter-influencent de manière dynamique, à l'instar du modèle de Vause (2011, p. 28) qui définit « une connaissance vivante qui évolue constamment, en lien avec les expériences tant quotidiennes qu'académiques. »

Les caractéristiques personnelles

La seconde composante des ressources incorporées correspond aux caractéristiques personnelles. Elles sont d'ordre personnel (liées à la motivation et à l'engagement de l'individu) ou d'ordre corporel (tels les mouvements coordonnés pour répondre à une situation) (Jonnaert et al., 2004). Néanmoins, elles font partie du professionnalisme attendu, si bien qu'il est important de les désolidariser de la personne et de les considérer en contexte : il s'agit des caractéristiques personnelles « au travail ».

En ce sens, Le Boterf (2003) parle de comportements situés, associés à une tâche du métier, qui sont attendus par l'organisateur mais que le professionnel accommodera à son propre contexte de travail. Ces caractéristiques énumérées sont :

- les aptitudes ou qualités de la personne ;
- ses ressources physiologiques ;

- ses ressources émotionnelles qui captent les informations sensorielles d'une situation sans qu'elles ne parviennent à la conscience, réduisent du coup le champ des alternatives et permettent une prise de décision plus rapide.

Gervais et Leroux (2011) reprennent ces trois catégories et les étoffent d'une quatrième :

- les éléments propres à la culture de l'individu.

Nous retenons ces quatre catégories pour détailler les caractéristiques personnelles disponibles pour l'enseignant (figure 13).

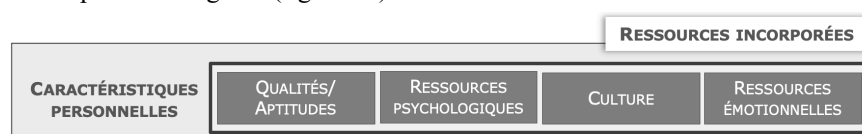


Figure 13. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant, adaptées de Le Boterf (2003) et de Gervais et Leroux (2011)

Les ressources de l'environnement

Dans le double équipement de l'enseignant, à côté des ressources incorporées se trouvent les ressources de l'environnement. Elles sont « objectivées, c'est-à-dire extérieures à lui-même » (Le Boterf, 2003, p. 257). Gervais et Leroux (2011) parlent de ressources externes et les structurent en cinq branches : les réseaux relationnels, documentaires, informationnels et d'expertise ainsi que les ressources matérielles disponibles (figure 14).



Figure 14. Les ressources externes de l'enseignant adaptées de Gervais et Leroux (2011) et de Le Boterf (2003)

La quantité de ressources externes disponibles entraîne une difficulté liée au traitement des informations. Le Boterf (2003) souligne que les praticiens sont peu outillés pour gérer efficacement ces ressources afin de les mettre en œuvre dans des activités ou de les combiner pour trouver une solution aux problèmes professionnels qui se présentent.

Une combinaison de ressources pour agir

Le double équipement dans lequel l'enseignant puise pour choisir, combiner avec pertinence les ressources qui lui seront utiles pour agir avec compétence dans le contexte planificateur qui se présente à lui est synthétisé par la figure 15.

C'est donc, en grande partie ici, que l'activité de l'enseignant se dynamise et que s'observe l'agir professionnel dont parle Schön (1994) reconnaissant au praticien la capacité de résoudre, lui-même, les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique en mobilisant son répertoire de ressources. Rarement il utilisera des solutions théoriques toutes faites pour résoudre les problèmes qu'il rencontre mais il préférera plutôt réfléchir dans et sur l'action en puisant dans son répertoire les solutions qu'il juge favorables à mettre en œuvre pour trouver une solution. Dès lors, plus il mobilise les ressources de son répertoire par ses

réflexions et ses interprétations successives de la situation rencontrée, plus son savoir professionnel se développe.

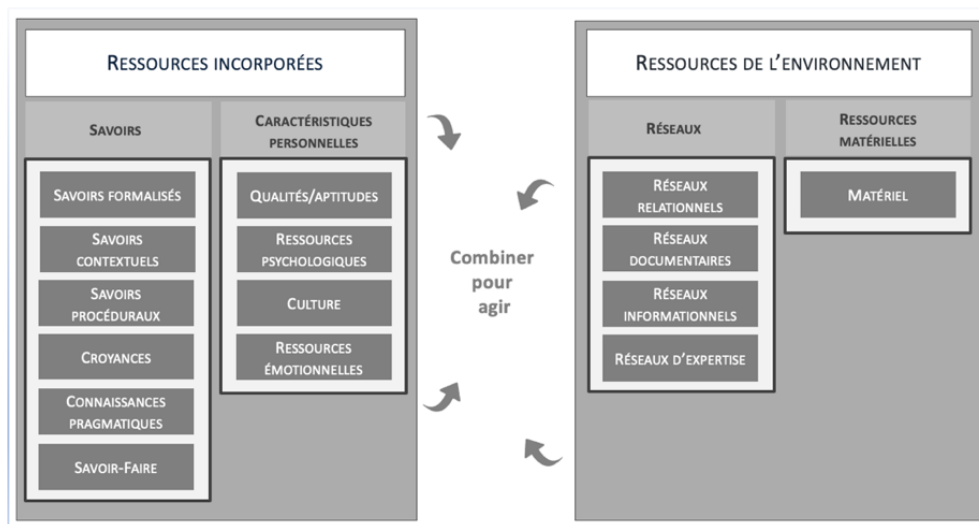


Figure 15. Typologie des ressources disponibles pour l'enseignant agir

Si cette typologie des ressources se réfère aux enseignants en fonction, nous souhaitons lui apporter un éclairage spécifique aux futurs enseignants. Nous postulons, en effet, que des nuances sont à envisager. Nous les développons dans le point suivant.

Les ressources du futur enseignant

Selon la perspective interactionniste stratégique, le stagiaire est équipé d'un répertoire de ressources tout comme le praticien expérimenté (Malo, 2005). Si les ressources du futur enseignant sont tantôt étudiées à partir des ressources d'un travailleur professionnel (Gervais & Leroux, 2011) ou de celles d'un enseignant confirmé (Altet, 2010), et peuvent se résumer dans la typologie que nous venons de construire (figure 15), des nuances sont à observer pour les étudiants.

D'abord, le contexte de la formation en alternance postule non seulement la présence de stages dans le cursus professionnalisant mais surtout une articulation envisagée avec la théorie vue dans le cadre des cours (Nitonde & Paquay, 2011), de telle manière qu'une véritable collaboration entre les enseignants de terrain et les formateurs institutionnels s'installe, allant, le cas échéant, jusqu'à la mutualisation de leurs expériences (Pentecouteau, 2012). Comme le soulignent Vanhulle et al. (2007, p 15) il s'agit d'« opérer une traversée optimale d'un espace à l'autre ». Par ce principe d'alternance, différents types de savoirs, pluriels et variés, circulent en formation initiale : ceux de la recherche cohabitent avec les savoirs issus de l'expérience formalisée (Altet, 2010). Dès lors, les deux milieux de formation peuvent être considérés comme des viviers de ressources que les stagiaires exploitent à chacun des trois niveaux qui les structurent : le niveau institutionnel (macropolitique), le

niveau organisationnel (mésopolitique), le niveau individuel, de la classe (micropolitique) (Dupriez, 2015 ; März et al., 2019 ; Tracey et al., 2011).

Ensuite, une autre spécificité est liée à la condition d'étudiant. Ainsi, quelques études font mention des ressources utilisées par les stagiaires au moment de planifier. Elles soulignent que :

- les ressources incorporées sont massivement utilisées pour planifier (Gervais & Leroux, 2011), en ce sens, les connaissances sont reconnues comme soutenant (Lui & Bonner, 2016) et les croyances à propos de la profession, souvent mises en tension avec l'action (Nilsson, 2009) ;
- Internet abonde comme source d'inspiration (Sawyer et al., 2020) ;
- les manuels sont consultés de manière privilégiée pour réaliser les exercices des élèves (Coppé, 2007 ; Scheepers, 2016) ;
- les formateurs (de terrain et institutionnels) servent de ressources pour faciliter le transfert des savoirs appris dans la pratique (Caron & Portelance, 2017 ; Coppé & Veillard, 2009), leurs rétroactions de qualité améliorent les plans des stagiaires (Ozugul et al., 2008) ; une place privilégiée étant réservée au maître de stage dans la relation positive à instaurer (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018) ;
- les programmes et autres prescrits peuvent influencer les contenus de cours, s'incorporant, avec acceptation, dans les plans (Floden et al., 1981) ;
- des supports sont créés par le stagiaire, parfois de toute pièce (Scheepers, 2016, 2017) ;
- les métaconnaissances (ou les connaissances sur ses propres connaissances comme connaître ses propres processus réflexifs) ont été intégrées par Turner-Bisset (1999) qui parle d'une connaissance de soi et par Reuker (2017) qui évoque la connaissance de son propre enseignement et de ses apprentissages expérientiels. Elles sont encouragées par les formateurs qui souhaitent les développer chez l'étudiant et y voient une ressource qu'il peut utiliser pour s'engager dans l'analyse réflexive de ses pratiques (Rogalski, 2007) ;
- les amis et la famille sont considérés comme des ressources utiles et inspirantes (Sawyer et al., 2020).

Nous référant à Reverdy (2014), nous constatons, que les ressources utilisées par l'étudiant sont à la fois matérielles et humaines. Dès lors, et sur la base de la littérature qui nous a permis d'organiser les ressources de l'enseignant (figure 15), ainsi qu'en nous appuyant sur les constats qui précèdent et révèlent la nécessité d'ajuster cette typologie aux stagiaires, nous proposons un cadre des ressources disponibles pour l'étudiant au moment de planifier (tableau 2) dans lequel nous avons voulu prendre en compte :

- le contexte d'origine des ressources (personnelles, de l'institut de formation, de l'école de stage et externes) ;
- la nature des ressources (réseau sociale ou réseau matériel) ;
- les niveaux organisationnels des institutions (micropolitique, mésopolitique et macropolitique).

Ces nouvelles catégories ont nécessité quelques ajustements. Pour plus de clarté nous avons renommé certains termes qui pouvaient prêter à confusion. Par exemple, nous évitons

d'utiliser le terme « savoir » qui est polysémique et déplaçons les savoirs contextuels – considérés comme ressources incorporées par Le Boterf (2003) ou Gervais et Leroux (2011) – qui pourraient tout aussi bien être des ressources de l'environnement de travail (et donc externes à l'individu), la frontière étant mince et poreuse. Ainsi, nous faisons de ces savoirs contextuels un chapeau qui recueillera les ressources de l'école de stage. Notre visée est de gagner en clarté et en accessibilité. Notons encore que des ressources plus spécifiques à l'enseignement en Belgique francophone ont été insérées dans la typologie quand elles en constituaient une illustration.

Tableau 2. Une typologie des ressources disponibles pour le stagiaire planifier

	PERSONNELLES	INSTITUT DE FORMATION	ÉCOLE DE STAGE	EXTERNES
RÉSEAU SOCIAL	CONNAISSANCES CROYANCES/VALEURS MÉTACONNAISSANCES EXPÉRIENCES SAVOIR AGIR ATTITUDES FACE À LA TÂCHE/ÉMOTIONS	MACRO ARES SÉGEC MESO DIRECTEUR BIBLIOTHÉCAIRE MICRO FORMATEURS PAIRS	MACRO INSPECTEURS CP MESO EQUIPE DIRECTEURS PARTENAIRES MICRO MdS ÉLÈVES PARENTS	EXPERTS ENTOURAGE
RÉSEAU MATÉRIEL	MATÉRIEL CONSTRUIT ANCIENNES LEÇONS	MACRO DÉCRETS COMP. PROFESS. MESO PROFIL SORTIE BIBLIOTHÈQUE MICRO COURS CARNET STAGE	MACRO PROGRAMMES MESO RÈGLEMENT HORAIRE MATÉRIEL MICRO LOCAUX RÉFÉRENTIELS OUTILS CAHIERS	BIBL LIVRES MANUELS... WEB SITES FACEBOOK...

L'équipement des ressources disponibles de l'étudiant au moment de planifier (tableau 2) se détaille comme suit :

- les ressources personnelles. Leur particularité, au niveau du réseau, est qu'il n'est constitué que d'une seule personne (l'étudiant) doté d'un catalogue de savoirs incorporés dont les constituants sont dégagés et circonscrits par les écrits précités : les connaissances (initialement, les savoirs formalisés), les croyances et valeurs, les métaconnaissances, le savoir d'expérience (initialement, les connaissances pragmatiques), le savoir agir (correspondant aux savoirs procéduraux et aux savoir-faire), et les attitudes/émotions face à la tâche (correspondant aux caractéristiques personnelles de l'individu au travail). Concernant les ressources matérielles, nous retrouvons tous les supports personnels créés par l'étudiant (en exemple, nous mentionnons le matériel pédagogique construit ou les anciennes leçons conçues) ;
- les ressources de l'institut de formation. Bien que référencées aux trois niveaux organisationnels, elles ne peuvent être répertoriées de manière exhaustives (tout comme ne peuvent l'être celles des deux catégories suivantes) car ces ressources sont

susceptibles de s'étoffer selon la particularité des contextes rencontrés. Au niveau macropolitique se trouvent les instances politiques qui organisent la formation (telles que, pour la Belgique francophone, l'ARES¹⁰, le SeGEC¹¹); au niveau mésopolitique, le personnel de l'institut de formation (le directeur, la bibliothécaire, par exemple); au niveau micropolitique, les personnes qui gravitent dans les locaux (telles que les formateurs ou les pairs). Les ressources matérielles comprennent tous les documents produits par chaque niveau de l'organisation mais aussi les lieux et le matériel y afférant. On y retrouve, par exemple, les décrets et les compétences professionnelles attendues de l'enseignant (au niveau macropolitique), le profil de sortie, le centre documentaire qui permet aux étudiants d'emprunter certaines ressources qui sont la propriété de l'institut de formation (au niveau mésopolitique), les cours et les syllabus, le carnet reprenant les consignes pour le stage (au niveau micropolitique);

- les ressources de l'école de stage. Le niveau macropolitique du réseau est celui des instances politiques qui organisent l'enseignement fondamental (on y trouve, par exemple, pour la Belgique francophone, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques); au niveau mésopolitique, le personnel de l'école fondamentale (comme l'équipe pédagogique, le directeur, les partenaires externes), au niveau micropolitique, la classe (avec notamment l'instituteur/le maître de stage, les élèves, les parents). Les ressources matérielles comprennent les documents produits par chaque niveau de l'organisation mais aussi les lieux, le matériel et les outils pédagogiques y afférant. On y répertorie, par exemple, les programmes de l'école fondamentale (au niveau macropolitique), le règlement, l'horaire et le matériel d'école (au niveau mésopolitique), le local-classe, les référentiels des apprenants, les outils de la classe et les cahiers des élèves (au niveau micropolitique);
- les ressources externes. Elles regroupent, par exemple, au niveau du réseau, les experts (comme les enseignants rencontrés sur un forum en ligne) et l'entourage de l'étudiant (plus particulièrement sa famille et ses amis); au niveau des ressources matérielles, les livres et les manuels des bibliothèques externes, les sites et les pages Internet (Facebook, blogs d'enseignants...).

C'est donc cet ensemble de ressources qui outille l'étudiant et lui permet de planifier ses leçons en le mobilisant à bon escient. Leur mobilisation fait donc l'objet du point suivant.

2.3.5 Étape 2b – Mobiliser, coordonner des ressources : les stratégies de l'étudiant

Les stratégies de mobilisation et de coordination des ressources offrent deux voies au praticien pour poursuivre son projet. La première est un accès direct au répertoire. Elle consiste à activer, à piocher une réponse toute faite présente dans le panel de ressources disponibles. La seconde le contraint à reconsidérer son répertoire pour atteindre son but car il rencontre une difficulté dans la poursuite de son projet, un obstacle qu'il n'exprime pas forcément et pour lequel il n'a pas de réponse toute prête (Malo, 2005). Leplat (2006, p.10)

¹⁰ L'ARES (académie de recherche de l'enseignement supérieur) est l'instance belge qui fédère les établissements d'enseignement supérieur francophone. Elle les coordonne et suscite, entre eux, les collaborations.

¹¹ Le SeGEC (secrétariat général de l'enseignement catholique en communauté française et germanophone de Belgique) est une instance belge qui fédère les pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique. Ses rôles sont d'animer, représenter et prester des services. Nous citons ce réseau en exemple.

précise que ces aléas le placent face à « une situation de résolution de problème qui l'oblige à recourir à des connaissances issues de sa formation ou de son expérience », bref à trouver des solutions ailleurs que dans ses ressources habituelles. Ces deux voies d'accès aux ressources, en fonction de la rencontre, ou non, d'un obstacle sont illustrées dans la figure 16.

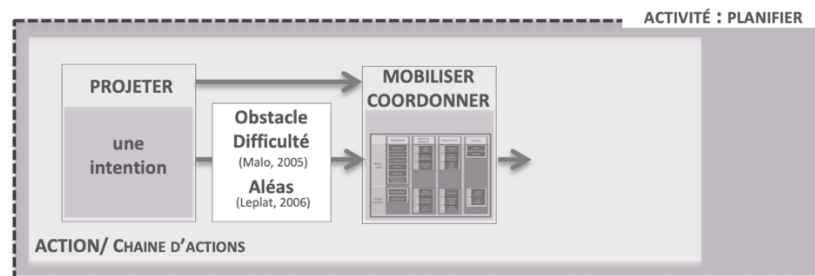


Figure 16. La rencontre d'un obstacle au cours de l'activité

De manière plus spécifique, la littérature met en évidence des conduites spécifiques aux étudiants. Ainsi, face aux situations qu'il rencontre, l'étudiant mobilise librement ses ressources pour y opérer un choix. C'est ce qu'avait déjà mis en évidence la sociologie des organisations dans les années 50 lorsque March et Simon (1958) – repris plus tard par Crozier et Friedberg (2014) – avançant la liberté des conduites humaines, constataient que l'être humain est incapable de rechercher la meilleure solution car les informations qu'il possède et sa liberté sont limitées. Ce faisant, il se contente de la première solution qui le satisfait minimalement. Cette liberté de conduite va amener l'étudiant vers des mobilisations stratégiques que Boubée (2011) énumère :

- le principe de suffisance qui consiste à utiliser la première information satisfaisante si elle est jugée suffisante ;
- le principe du moindre effort physique ou cognitif ;
- le principe d'utilité, tel que les démarches installées qui ont déjà fait leur preuve (Savolainen, 1999) ;
- la recherche de ressources « commodes » (faciles à trouver) et compréhensibles.

Lu et Yuan (2011), ajoutent à cette liste « la recherche de ressources accessibles » mais cette stratégie est uniquement activée lorsque le besoin d'informations est modéré. En effet, leurs travaux en communication montrent que l'individu privilégie la qualité des ressources qui font autorité à leur accessibilité quand le besoin d'informations est important, notamment lorsqu'il estime que ses connaissances limitées dans le domaine ne le rendent pas apte à juger de la validité des informations trouvées. De même, il priorisera la qualité des sources s'il est en recherche de peu d'informations, car son investigation ciblera alors davantage un objet bien défini.

À l'instar de Crozier et Friedberg (2014), nous pouvons qualifier l'étudiant d'« acteur stratégique » qui, placé au cœur des ressources, s'autorise la liberté de mobiliser celles qui lui conviennent le mieux en fonction des contraintes du contexte. C'est pourquoi, à la suite,

nous faisons le point sur le processus qui l'amène à arrêter son choix, à décider de la solution à retenir pour poursuivre son projet et y aboutir.

2.3.6 Étape 3 – Décider, faire des choix

Après avoir pioché des ressources dans l'équipement à sa disposition, vient l'étape de la décision, du jugement porté sur les ressources mobilisées.

Cette étape paraît centrale pour bon nombres d'auteurs qui répètent, à l'instar de Charlier (1989) et de Munthe et Conway (2017) combien planifier est avant tout un processus décisionnel, de surcroît complexe, assimilé à la résolution de problèmes et empreint de réflexivité (e.a. Bergeron, 2016 ; Bosica et al., 2021 ; Jalongo et al., 2007 ; Mutton et al., 2011 ; Tracey et al, 2014 ; Uygun & Kunt, 2014). C'est pourquoi, nous prenons le temps d'aborder le processus décisionnel du stagiaire planificateur et la dynamique interne qui le sous-tend selon l'interactionnisme stratégique (Malo 2005 ; Pépin, 1995, 2000), dans la lignée du cadre théorique qui soutient la thèse ; et de l'étoffer par d'autres approches qui, elles aussi, mentionnent l'existence d'une telle dynamique pour guider les décisions.

Une dynamique interne selon l'interactionnisme stratégique

Pour les interactionnistes stratégiques (Pépin, 1995, 2000), la logique d'action du stagiaire est déterminée par sa compréhension de la réalité et liées aux efforts qu'il fournit pour s'adapter à la nouvelle situation. Nous rappelons ici, avec Malo (2005), le processus d'activation du répertoire du stagiaire en situation d'interactions car c'est sur son principe que nous proposons, par la suite, un ajustement aux décisions planificatives du stagiaire.

Le stagiaire qui rencontre des problèmes en classe compromettant l'aboutissement de son projet, prend des décisions pour tenter de les résoudre. Il va d'abord comprendre la situation qui se présente à lui selon son propre point de vue (sa lecture de la réalité), il lui donne du sens, une forme en puisant dans ses schèmes de compréhension (ses connaissances, c'est-à-dire les savoirs déclaratifs qu'il a des situations d'enseignement déjà rencontrées). Ensuite, il va la traiter en activant ses schèmes d'action (son savoir agir, c'est-à-dire des actions procédurales stockées, des gestes prêts à poser, son savoir-faire qu'il a déjà expérimenté) dans le but de maintenir, restaurer ou améliorer la situation pour avoir le sentiment de s'adapter au contexte dans lequel il se trouve (Malo, 2005, 2006). Enfin, pour apprécier la décision prise (les schèmes choisis) et s'assurer qu'elle lui procure les bénéfices attendus, tout en évitant un maximum de coûts (Malo, 2010 ; Pépin, 2004), le stagiaire met en balance trois critères : l'efficacité, le confort et la certitude. « L'efficacité concerne la capacité à reproduire les effets désirés, le confort renvoie au bien-fondé de mobiliser de telles composantes et la certitude repose sur la capacité à justifier ses actions posées » (Malo, 2010, p. 86). Par conséquent il investiguera son répertoire jusqu'à trouver cet équilibre qui le satisfait.

Cette appréciation de l'équilibre n'a pas été spécifiquement définie pour caractériser les décisions préactives du stagiaire mais tout porte à croire qu'elle pourrait suivre la même logique d'action que celle mise au jour par Malo (2005, 2010). Ainsi, quand il planifie, le

stagiaire qui poursuit une intention, puise une ressource dans son équipement (une attitude personnelle, un extrait de son syllabus de cours, l'avis du maître de stage, une activité sur un site dédié aux enseignants...) et, après l'avoir, éventuellement, coordonnée à d'autres ressources pour agir, il va décider si son choix lui convient en mettant en balance, les trois critères précités pour parvenir à un équilibre qui lui garantisse les bénéfices attendus pour la poursuite de son projet, à moindre coût (Malo, 2010 ; Pépin, 2004). Ce processus d'équilibre dans les décisions planificatives du stagiaire est illustré par la figure 17.

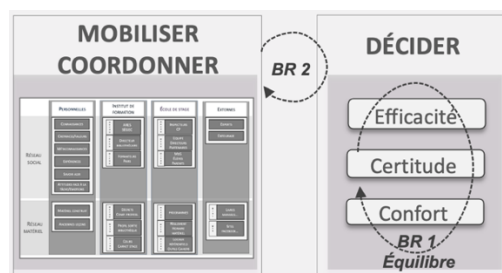


Figure 17. Le processus d'équilibre dans les décisions planificatives du stagiaire

Considérant les indicateurs associés aux critères qui tentent de s'équilibrer, autrement dit, si on s'intéresse aux arguments que le stagiaire dépose dans chaque boîte de la balance pour décider de son choix, la littérature n'en fait pas mention. Dans son approche résolument non déficitaire, Malo (2005), n'en définit pas non plus pour les décisions prises en interaction de classes, justifiant qu'en bout de course c'est le stagiaire qui est seul juge de l'appréciation personnelle de « l'efficacité des schèmes mobilisés à produire les effets désirés, (...) du confort ressenti à mobiliser de tels schèmes et finalement (...) de la possibilité de légitimer le projet mis en œuvre » (Malo, 2005, p.436).

Toutefois, pour Wanlin (2009) qui a rédigé une note de synthèse de quarante années de recherches sur la pensée planificative des enseignants, des référents décisionnels – ou facteurs d'influence – existent et affectent les préoccupations des enseignants au moment de décider. Ainsi, quand l'enseignant prend des décisions, il mettrait dans la balance :

- les ressources officielles (le programme, le matériel, les manuels...) ;
- les conseils des collègues, de la direction et de l'inspection ;
- ses théories implicites ;
- ses expériences professionnelles qui seraient, par ailleurs, le principal facteur gérant l'ensemble des facteurs précités.

Charlier (1989), évoque, pour sa part, des « causes de décisions » et constate qu'elles ne sont pas toujours verbalisées comme c'est le cas des routines qui s'emboîtent de manière automatique dans la conduite précédente. Les causes de décisions qu'elle répertorie correspondent aux catégories de Wanlin (2009) auxquelles elle ajoute :

- l'environnement (les contraintes institutionnelles et matérielles) ;
- les décisions précédentes ou concomitantes qui s'inter-influencent.

Mais la littérature reste pauvre à ce sujet et des balises scientifiques manquent pour identifier les arguments que les étudiants planificateurs soupèsent lors de leurs décisions : qu'est-ce qui appuie leur certitude ? Qu'est-ce qui justifie l'efficacité ou rend confortable leurs décisions planificatives ?

Les décisions sont mises à l'épreuve de boucles de régulation anticipatrices (Leplat, 2006) que nous appelons « processuelles » car elles permettent de contrôler les processus qui participent à l'équilibre recherché :

- la première s'enclenche entre les trois critères du principe de viabilité confirmant ou corrigeant les directions prises jusqu'à ce que le stagiaire trouve un équilibre qui le satisfasse (BR1, sur la figure 17) ;
- la seconde s'active entre les étapes « décider » et « mobiliser, coordonner » (BR2, sur la figure 17). Elle permet de remettre en question le mécanisme de mobilisation-coordination des ressources, de le réguler tant que l'équilibre n'est pas trouvé. Dans ce cas, le futur enseignant puisera à nouveau, parmi les ressources disponibles, celles qui feront l'objet d'une nouvelle proposition d'action.

En résumé, chaque mouvement observé (BR1 et BR2) atteste de la dynamique du processus planificateur du stagiaire et manifestent que l'équilibre recherché, entre les coûts et les bénéfices au moment de prendre des décisions, est le moteur de cette dynamique interne.

La dynamique interne abordée par différentes approches

D'autres approches relatent également l'existence d'une dynamique interne qui guide les décisions¹². Elles sont chacune arrimées aux théories de référence de leurs auteurs, si bien que si elles parlent bien toutes d'une dynamique interne, elles sont autant de nuances pour l'aborder. Nous identifions le style décisionnel, l'habitus, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et la connaissance ouvragée.

Le style décisionnel – *decision-making style* – est initialement présenté par Harren (1979)¹³, dans ses études psychologiques, comme faisant partie des caractéristiques de l'individu. Il correspond à la façon dont il perçoit une tâche et ses conditions, pour ensuite y répondre. Vanlommel et al. (2016) précisent que, placés dans un même contexte regorgeant de ressources, les enseignants ne prêteront pas attention aux mêmes informations et prendront des décisions différentes. Autrement dit, le style décisionnel est la manière singulière dont l'individu procède pour prendre des décisions et constitue un trait de personnalité relativement stable, basé sur l'habitude, qui influence la progression dans les décisions.

Les recherches montrent une prédominance d'un style décisionnel chez l'individu (Vanlommel et al., 2016). Harren (1979) en identifie trois :

¹² L'impulseur et les dynamiques internes auxquelles il semble se rapprocher a fait l'objet d'une publication dans laquelle le lecteur pourra trouver des informations complémentaires à celles reprises dans ce manuscrit : Deprit, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88.

¹³ Harren (1979) a étudié la prise de décision d'étudiants de premier cycle universitaire, dans leurs choix de carrière.

- le style rationnel serait le style idéal et efficace. C'est celui utilisé par la personne responsabilisée, qui se prend en mains. Elle cherche des informations sur elle-même et sur la situation, tient compte des conséquences de ses choix antérieurs pour anticiper ses décisions futures et utilise des chaînes de décisions séquentielles comme autant de moyens et de fins. Dès lors, ses décisions sont logiques et délibérées ;
- le style intuitif est celui de l'individu qui, bien que se sentant responsable de ses choix, anticipe peu l'avenir et manifeste peu de recherches d'informations. Imprégné par ses sentiments, il fonde ses décisions dans ses émotions en trouvant une ligne de conduite qui correspond à sa justesse interne. Dès lors, il peut difficilement expliquer ses décisions. Ce style décisionnel serait moins efficace dans la mesure où il dépend, entre autres, des fluctuations internes de la personne ;
- le style dépendant, contrairement aux deux autres, correspond à celui activé par l'individu qui ne reconnaît pas la responsabilité des choix et l'externalise. Il a tendance à être passif, acceptant docilement les attentes des décideurs ou de ses pairs dont il recherche l'approbation. Ce style pourrait entraîner d'un manque d'épanouissement et de satisfaction.

Dès lors, le style décisionnel singulier orienté, de manière assez consciente, les décisions de l'individu qui « organise l'information, délibère parmi les alternatives et s'engage à suivre une ligne de conduite » (Harren, 1979, p. 119) qui peut être : se prendre en mains (style rationnel), suivre une justesse interne (style intuitif), être docile aux attentes (style dépendant).

L'habitus est révélé par les sociologues. Ainsi, pour Perrenoud (2001, p. 132), les procédures décisionnelles utilisées par un professionnel ne sont pas si conscientes que le suppose Harren (1979). Elles seraient plutôt rationnelles et inconscientes. Le côté rationnel – la lucidité – est celui dans lequel est ancrée la réflexivité puisque l'individu est censé savoir ce qu'il fait. Le côté inconscient, par contre, échappe au discernement, lorsque des actions quotidiennes se réalisent sans le besoin d'en prendre conscience. De ce fait, chacun est animé par « une pensée qui ne suit pas les règles de l'art » et qui, face à une situation, entrainera l'activation d'opérations mentales qui identifient les ressources pertinentes à mobiliser, les coordonne et produit un résultat adapté à la situation rencontrée. Cette alchimie étrange, comme l'appelle Le Boterf (1994), correspond au fonctionnement de l'habitus.

L'habitus est, pour Bourdieu (1980, p.88), sociologue de l'éducation, un « principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations » qui peut être objectivement adapté au but visé, sans que ce but ne soit conscient, ni la maîtrise des moyens pour l'atteindre perçue. C'est une entité abstraite de schèmes intériorisés (Kaufmann, 2001), autrement dit, une acquisition commune de la façon de se conduire ensemble, au sein d'un groupe, permettant à l'individu de naviguer dans le monde social, de se socialiser à sa propre manière (Martin, 2018). Intériorisés, ces schèmes ne peuvent être mis au jour que par l'induction d'un observateur constatant des conduites relativement stables dans des situations semblables ou par des efforts cognitifs du sujet pour le ramener à la conscience (Perrenoud, 2001). Lahire (1998, p.35) précise que cette entité se construit au gré des socialisations vécues si bien que « la cohérence des habitudes ou des schèmes d'action que peut avoir intériorisé chaque acteur dépend (...) de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis. » Par

conséquent, si les principes de socialisation rencontrés sont contradictoires, non homogènes, le répertoire de schèmes ou d'habitudes le sera tout autant. Fliche (2012) conclut que cela crée des dissonances intra et interindividuelles pour des acteurs pourtant placés dans un même contexte, et donne naissance à des dynamiques originales.

Dès lors, l'habitus est – tel que le nomme Bourdieu (1980) – une « grammaire génératrice » de pensées et d'actes, singulière par ses terreaux de socialisation. Elle fonctionne comme des formules tacites, non soumises à des règles objectives, ne supposant ni buts conscients ni la maîtrise volontaire de moyens pour y parvenir. Mais, en veille, elle influence l'action sociale et les rapports sociaux.

Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont plutôt l'apanage des pédagogues qui ne parlent pas de grammaire tacite. Demougeot-Lebel et Perret (2011, p.329) définissent la conception comme « une attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender et d'interpréter la réalité. » Cette attitude mentale, souvent inconsciente peut « impliquer l'idée d'une prise de position idéologique ou d'une perspective adoptée qui inspire l'action » ; elle comprend « les valeurs, les croyances, les connaissances, les intentions ou les stratégies de l'enseignant (...) ainsi que d'autres aspects relatifs à la cognition » (Reber, 1985, as cited in Langevin, 2007, p.23). Dès lors, elle se construit à partir du vécu de la personne et de ses ancrages sociaux et professionnels.

Dans la littérature, deux grandes orientations organisent les conceptions : celles centrées sur l'enseignant et axées sur le contenu (*teacher-centred/content-oriented*) et celles centrées sur l'étudiant et axées sur l'apprentissage (*student-centred/learning-oriented*) (Kember, 1997). Partant de cette dichotomie, quatre conceptions de l'enseignement/apprentissage ont été mises au jour par Demougeot-Lebel et Perret (2010) dans leurs travaux explorant les conceptions des enseignants universitaires débutants :

- enseigner c'est se centrer sur l'étudiant en veillant à la relation instaurée. Ce n'est ni la qualité de l'enseignant, ni les stratégies pédagogiques mises en place, ni la responsabilité des apprenants qui favorisent l'apprentissage. L'apprentissage n'est d'ailleurs pas considéré comme un gain de connaissances ;
- enseigner c'est se centrer sur l'enseignant. Dès lors, les stratégies pédagogiques influencent l'apprentissage considéré, cette fois, comme une augmentation des connaissances et qui implique la responsabilité de l'apprenant. L'enseignant n'en est en rien responsable ;
- enseigner c'est transmettre. C'est donc l'enseignant qui, cette fois, porte la responsabilité des apprentissages notamment par la relation qu'il met en place avec l'apprenant. Ses stratégies pédagogiques ne sont pas considérées comme un atout pour les apprenants ;
- enseigner c'est établir et penser la coresponsabilité entre l'apprenant et l'enseignant. D'une part, l'apprenant doit savoir reproduire pour apprendre. D'autre part, l'enseignant doit lui proposer des stratégies pédagogiques de qualité.

Notons que les conceptions sont adaptables aux contextes et évoluent tout au long d'une carrière étant donné qu'elles dépendent de l'expérience antérieure, de l'expérience en cours et des projets professionnels de l'enseignant. En corollaire, la qualité de l'enseignement ne

changera que si les conceptions de l'enseignant changent. Ainsi, les conceptions peuvent être un levier un frein ou un obstacle au développement professionnel de l'enseignant (Demougeot-Lebel & Perret, 2010).

Dès lors, les conceptions de l'enseignement/apprentissage influencent les choix de l'enseignant l'amenant, par exemple, à choisir une méthode plus ou moins transmissive. C'est par le filtre des valeurs, croyances, connaissances, intentions et stratégies qu'il s'est construit tout au long de son vécu social et professionnel que l'enseignant interprète le réel et prend des décisions. Souvent inconscientes, ces attitudes mentales sont adaptables aux situations, évolutives et ce n'est qu'à la condition d'un changement que l'enseignement peut, à son tour, changer.

La connaissance ouvragée de Vause (2011) – toujours en pédagogie – reprend l'idée que les actions se fondent dans les croyances personnelles et partagées mais apporte une nuance en constatant que les pratiques des enseignants en classe sont diverses. Aussi, elle postule que les pratiques sont guidées par la cognition de l'enseignant, c'est-à-dire par « des activités mentales de traitement de l'information orientées par des objectifs et reposant sur une représentation personnelle de la situation » (Vause, 2011, p.10). En ce sens, la prise de décision est à la fois objective, subjective et intersubjective. L'auteure propose le terme de connaissance ouvragée pour décrire cette connaissance qui guide les enseignants dans leur pratique quotidienne, l'instruisant (connaissance pour le travail) et s'alimentant d'elle (connaissance par le travail). Elle est donc liée au travail et porte les marques de celui-ci.

Nous ne la développons pas davantage car elle a déjà fait l'objet d'une section précédente. Toutefois, nous retenons, ici, que non seulement elle guide la pratique quotidienne de l'enseignant, mais aussi qu'elle est en partie inconsciente et personnelle puisqu'elle est marquée par son histoire, son travail et ses formations.

En conclusion de ce point, différentes approches attestent d'une dynamique interne qui guide les décisions des enseignants et serait plus ou moins consciente. Construite à partir des différentes socialisations, elle opérerait de manière singulière chez chaque stagiaire au moment où il prend des décisions planificatives.

Cette dynamique interne n'est pas exclusivement liée à cette étape de la planification mais active l'ensemble de la compétence puisqu'elle lui donne du sens. Dès lors, elle se prolonge et anime la prochaine étape qui consiste à valider le résultat obtenu.

2.3.7 Étape 4 – Valider le résultat

L'aboutissement du projet correspond au « jugement [posé par le futur enseignant] sur l'atteinte de son but, sur la réalisation de son projet » (Malo, 2005, p.76). Il s'agit de valider le résultat obtenu suite à la décision qui a été prise. La figure 18 en illustre les composantes, à savoir : le mécanisme de validation grâce aux nouvelles boucles de régulation, les niveaux de validation aboutissant éventuellement à la trace.

Le **mécanisme de validation** des résultats s'enclenche via deux nouvelles boucles de régulation qui sont, cette fois des boucles rétroactives. Elles provoquent des actions de

régulation dans le but de réduire les écarts observés et obtenir un résultat contrôlé (Leplat, 2006).

- La première boucle rétroactive (BR3 sur la figure 18) enclenche un retour vers l'intention. C'est la « validation de l'observateur » qui amène le stagiaire à contrôler si le résultat obtenu coïncide avec l'intention projetée au départ (Leplat, 2006). Il pourra alors décider, comme l'explique Malo (2005) de poursuivre, d'ajuster ou d'abandonner son projet.
- La seconde boucle rétroactive (BR4 sur la figure 18) provoque le retour vers le prescrit afin de vérifier si le résultat obtenu lui est conforme. Leplat (2006) l'appelle « validation de l'expert ». Notons que, sur la figure 18, cette boucle rétroactive est dessinée vers les ressources disponibles car les prescrits (de l'institut de formation et de l'école de stage) y sont consignés.

Malo (2005), explique, à ce propos qu'en fonction de l'appréciation des schèmes mobilisés, le stagiaire décidera de les conserver ou non dans son répertoire. Leur validation entraîne un système d'encodage. Reprenant à Piaget (1971) les mouvements d'assimilation et d'accommodation, elle constate que le stagiaire va soit considérer que les ressources choisies dans son répertoire sont utiles en l'état pour la situation rencontrée (assimilation), soit qu'un ajustement est, de son point de vue, utile pour être viable dans le nouveau contexte (accommodation). Dans ce cas, ce sont non seulement les actions préalablement encodées mais aussi les structures mentales qui bougent. L'encodage consiste alors à « conserver ou revoir les contenus (du) répertoire, à en mobiliser certains, à en suspendre d'autres, à en prioriser quelques-uns » (Malo, 2005, p.489-490).

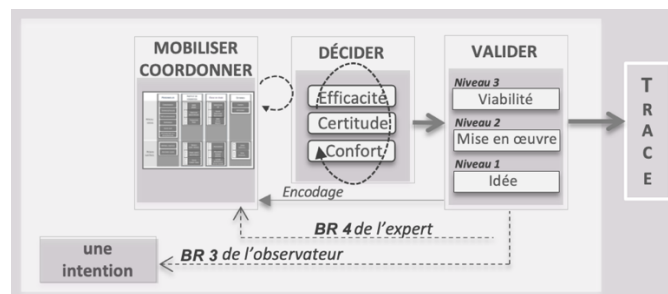


Figure 18. La validation des décisions planificatives

Concomitamment, la validation s'opérationnalise, pour Poizat et Goudeaux (2014), à **trois niveaux** qui correspondent à trois degrés d'appropriation d'un savoir-faire dans le travail situé et propre à l'acteur (Leplat, 1997 ; Poizat & Durand, 2015) : l'intégration au monde propre (l'idée), au corps propre (la mise en œuvre) et à la culture propre de l'acteur (la viabilité). Ils sont illustrés par la figure 18.

- L'appropriation au monde propre (niveau 1), c'est l'appropriation à sa vision du monde, à ce qui fait sens, à « ce qui est significatif/pertinent pour lui, en fonction de son état physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire, de ses interactions passées, de son intentionnalité (...), des composantes sensorielles, motrices, affectives, cognitives » (Poizat & Durand, 2015, p.53). À ce niveau, le choix devient un outil qui

émerge, qui fait sens et s'intègre au monde de l'acteur (Poizat & Goudeaux, 2014). C'est l'idée.

- L'appropriation au corps propre (niveau 2), c'est l'appropriation à sa pensée, à ses actions (Poizat & Durand, 2015). À ce niveau, l'idée retenue contribue à l'activité (Poizat & Goudeaux, 2014) et est utilisée pour solutionner son problème (Leplat, 2006). C'est la mise en œuvre.
- L'appropriation à la culture propre (niveau 3), c'est l'appropriation à la technique et aux habitudes individuelles (pratiques propres) ou collectives (pratiques partagées), incorporées grâce au passé de l'activité (Poizat & Durand, 2015). À ce niveau, l'idée déjà mise en œuvre devient un instrument de la culture d'action du stagiaire, utile pour aborder de nouvelles situations (Poizat & Goudeaux, 2014). Elle est alors instrumentalisée et devient une procédure qu'il pourra réactiver pour résoudre des problèmes similaires (Leplat, 2006). C'est la viabilité.

Pépin (1994) puis Malo (2005, 2011) parlent en ce sens du « principe de viabilité » autrement dit de la capacité pour le schème existant d'être utilisé dans un nouveau contexte pour atteindre les nouveaux buts fixés. On pourrait comparer ce principe à un recyclage des anciens schèmes qui ont fonctionné par le passé, que le stagiaire assimile à la nouvelle situation (Pépin, 1995) et qu'il continuera à réutiliser dans des contextes futurs. Ainsi, les schèmes restent viables tant que l'individu les considère utiles pour accomplir la tâche poursuivie (Glaserfeld, 1994), tant qu'ils lui procurent plus de bénéfices que de coûts et tant qu'il a le sentiment de s'adapter à la nouvelle situation (Malo, 2010 ; Pépin, 2004). Si le stagiaire trouve les schèmes de son répertoire inefficaces pour gérer la situation qui se présente à lui, il ne les estime plus viables. Dès lors, il va les accommoder, les transformer pour parvenir à s'adapter au milieu (Legendre-Bergeron, 1980). Ce mouvement s'effectue dans le but de restaurer l'équilibre qu'il ne percevait plus entre les bénéfices obtenus de l'action posée et les coûts acceptés (Malo, 2005).

Finalement, quel que soit le niveau d'appropriation, le résultat validé peut être conservé dans une trace mentale ou physique (figure 18). La trace physique peut être déposée dans le canevas de préparation prescrit par les formateurs. Mais rappelons qu'elle n'en constitue que la manifestation observable et réductrice du processus réflexif planificateur (Scheepers, 2014 ; Wanlin & Bodeux, 2007), qu'une étape parmi d'autres dans le processus préparatoire (Doiron et al., 2016) et que, par conséquent il convient de bien en faire la distinction (Clark & Peterson, 1986).

2.3.8 La trace

La trace est considérée comme la partie visible de l'activité réelle de planification (Leplat, 2004) si bien que, pour l'en différencier et ne pas réduire la compétence à planifier à cet écrit qui la finalise, nous avons souhaité l'illustrer en marge de l'action (figure 19).

Pour Lefort (1982, p.307) l'**outil** est « un objet transformé intentionnellement » qui sert d'intermédiaire à l'action. Il peut être formel quand il est reconnu, recensé officiellement et muni d'un mode d'emploi, ou informel lorsque ce n'est pas le cas. Selon l'auteur, il arrive

que l'outil formel ne soit pas utilisé selon la prescription recommandée, dans ce cas, son utilisation est informelle, ne respecte pas la norme et peut être appelé « catachrèse ».

Dans le cadre de la planification, le canevas fourni par l'institut de formation est un outil formel imposé, un « outil sémiotique par lequel le stagiaire planifie, scénarise, formalise, anticipe et met par écrit sa future intervention didactique dans la classe de stage » (Scheepers, 2016, p.96). Ce prescrit est accompagné de normes d'usage telles que pourrait l'être une consigne qui recommande de compléter l'analyse matière avant de rédiger le déroulement, par exemple.

Plutôt que de parler de catachrèse pour évoquer les usages non prévus d'un outil, Rabardel (2005) suggère de faire appel à un concept nouveau – la genèse instrumentale – qui tient compte d'un double processus : l'instrumentation et l'instrumentalisation.

L'**instrumentation** touche le sujet et l'amène à modifier ses schèmes d'utilisation. En effet, en découvrant, petit à petit, l'outil et ses propriétés, la personne va accommoder ses schèmes aux nouveaux champs fonctionnels découverts de l'outil et l'association de ses nouveaux schèmes à l'outil l'amènera à changer la signification de l'instrument (Bourmaud, 2006 ; Rabardel, 2005).

Dans le contexte de la planification, l'instrumentation pourrait avoir lieu, par exemple, quand le stagiaire perçoit, progressivement, l'utilité de certains constituants du canevas qui le pousserait à l'utiliser différemment. C'est notamment le cas lorsqu'il estime que l'objectif doit se définir après avoir réalisé les exercices, ce qui lui permet de déterminer plus exactement ce qu'il attend des élèves au terme de la leçon. Dès lors, il va accommoder sa manière de faire (schème) à la nouvelle fonction d'une étape de l'outil (les exercices servent à définir l'objectif). Par cette modification de fonction, l'utilité du canevas prendra une nouvelle signification pour le futur professionnel.

L'**instrumentalisation** touche l'outil qui se voit soit détourné de ses fonctions premières par le sujet, soit modifié, remis en forme – ce qui arrive le plus souvent – pour le rendre conforme à sa personne et en faire son propre instrument (Bourmaud, 2006 ; Rabardel, 2005).

Quand on parle de planification, l'instrumentalisation pourrait être illustrée quand le futur enseignant utilise la préparation écrite pour attester de sa capacité à concevoir une leçon sans avoir l'intention de l'utiliser pour organiser ses interactions en classe. L'outil est, ici, dénué de son côté préactif et recréé pour une nouvelle fonction évaluative. Un autre exemple serait le moment où le stagiaire prend l'initiative d'ajuster le canevas à ses besoins préactifs, s'autorisant l'ajout d'informations, la suppression d'autres qui pourtant sont normativement demandées. Dans ce cas, l'instrument est recréé pour se conformer au futur professionnel et devient son propre instrument.

C'est ce double mouvement (instrumentation-instrumentalisation) qui correspond à ce que Rabardel (2005, p.262) appelle l'**appropriation de l'outil**, c'est-à-dire « un mouvement de construction, et même de re-création pour soi qui vise à l'approprier à soi-même [nouvel instrument] tout en se transformant soi-même [nouveau sens] ». L'approche est développementale et, par conséquent, s'installe dans le temps (Rabardel, 2005).

2.3.9 En synthèse : une modélisation de la compétence à planifier

La réflexion menée au fil des lectures et proposées pas à pas tout au long de ce chapitre, nous a conduite à construire une modélisation de la compétence à planifier et de ses composantes. Nous en proposons une vision globale dans la figure 19 qui tente d'en visualiser la dynamique via les mouvements de régulation qui s'observent çà et là au gré de la pratique et au rythme des intentions projetées tant que la leçon n'est pas terminée.

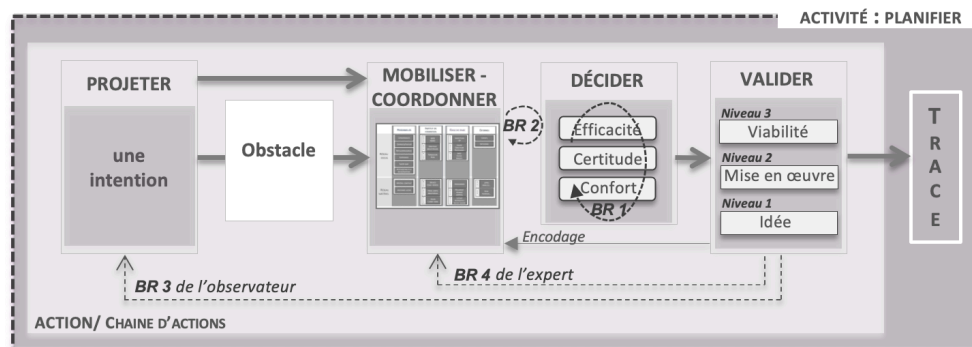


Figure 19. Proposition d'une modélisation de la compétence à planifier

La dynamique réflexive qui la sous-tend, augure de son acquisition progressive, singulière et complexe, spécifique aux situations, encapsulée dans l'agir professionnel et incorporée au sens que se construit progressivement le futur professionnel (Poizat & Durand, 2015). C'est pourquoi, après avoir circonscrit la compétence à planifier et les traits caractéristiques qui la définissent, nous nous intéressons, dans le chapitre suivant, au développement professionnel en formation initiale.

3. Le développement de la compétence à planifier en formation initiale, état des lieux

Considérant, à présent, le développement de la compétence à planifier en formation initiale, nous comprenons qu'il est progressif (Viau-Guay, 2014) et se poursuit à l'entrée du métier (Mutton et al., 2011), laissant présager une continuité de son développement. Faisant l'objet de peu de recherches (Enow, 2016), nous épinglons d'abord une étude qui l'a étudié en cours de carrière et abordons, ensuite, les facteurs qui semblent l'influencer en formation initiale.

3.1 Le développement de la compétence à planifier en cours de carrière

Le développement de la compétence à planifier, en cours de carrière, serait dynamique et évoluerait vers une expertise, en témoigne Enow et Goodwyn (2018) qui ont voulu l'explorer chez les enseignants. Ces scientifiques ont repris le modèle de Dreyfus et Dreyfus (1986) qui décrit le développement professionnel selon une approche axée sur la professionnalisation en vue d'y inscrire et d'y déplier le développement de la compétence à planifier.

Le modèle de Dreyfus et Dreyfus (1986) est considéré par Kinchin et Cabot (2010) comme le plus influent des modèles de progression vers l'expertise. Il considère l'évolution des connaissances, de la conscience de la situation, des capacités de prise de décision et du degré d'implication émotionnelle (Raduan & Na, 2020) selon cinq étapes qui sont autant de niveaux de compétences à atteindre pour devenir expert : [1] le novice respecte les règles de manière rigide, perçoit les situations de façon peu claires, ses jugements sont arbitraires ; [2] le débutant avancé a une vision encore limitée des situations et va traiter tous les aspects car tout lui paraît important ; [3] le compétent réalise des tâches routinières et standardisées, délibérées et conscientes, il entrevoit leurs objectifs à long terme ; [4] le performant comprend les situations de manière holistique et sait en distinguer les éléments pertinents, ses décisions sont plus aisées ; [5] l'expert : il ne se fie plus aux règles mais comprend intuitivement et profondément les situations, il entrevoit les solutions possibles (Eraut, 1994).

Notons que le niveau compétent est considéré comme un niveau plateau, de stabilité où beaucoup d'enseignant s'installent parfois longuement (Ward et al., 2013) tandis que l'expert est amené à un renouvellement de compétences et de connaissances et à un engagement continu (Raduan & Na, 2020). Si ce modèle observe une progression linéaire au fur et à mesure de l'accroissement de l'expertise, la possibilité de stagner à un niveau, de progresser, de se régénérer continuellement une fois expert, arrivé au bout du modèle, ou de voir ses compétences régresser par un retour au stade précédent en marquant la dynamique (Raduan & Na, 2020).

Enow et Goodwyn (2018)¹⁴ retrouvent les mêmes étapes que celles de Dreyfus et Dreyfus (1986) dans le développement de la compétence à planifier des enseignants, à la différence qu'ils les organisent en trois étapes développementales (le novice, le compétent et l'expert) entre lesquelles viennent se nicher deux étapes transitionnelles (le débutant avancé et le performant). Ces étapes sont illustrées par la figure 20.

La première étape est celle du novice. L'enseignant s'y situe à l'entrée du métier. Durant cette période, il est centré sur lui, en tant qu'enseignant, et continue à développer ses connaissances sur le contenu tout en expérimentant. Son travail est mécanique et inflexible. Il trouve du confort dans les règles. Si la période d'insertion est reconnue comme difficile, les auteurs la considèrent comme un droit et non comme un problème. Pour cette raison, ils estiment qu'il faut reconnaître, au novice, le besoin de réaliser des plans visibles et détaillés même s'ils sont destinés aussi aux mentors ou autres tuteurs qui doivent pouvoir y avoir accès. Sa planification est qualifiée de réflexive et externe.

¹⁴ Enow et Goodwyn (2018) ont interrogé des enseignants d'anglais du secondaire selon trois niveaux d'ancienneté : les novices (première année d'enseignement), les compétents (reconnus par les pairs et ayant minimum 6 ans d'expérience), et les experts (recommandés par les autorités locales/académiques dans le cadre d'accréditation/désignation). Les outils de recueils sont multiples : réflexion à voix haute, entretien, journal de réflexion, questionnaire, rappel simulé, commentaire d'expert, rapport d'incident critique.

En transition avec la deuxième étape-clé, le stade du débutant avancé est celui où l'enseignant continue à être guidé par ses compétences mais accumule des expériences qui deviennent une banque de pratiques dorénavant appliquées avec plus de souplesse.

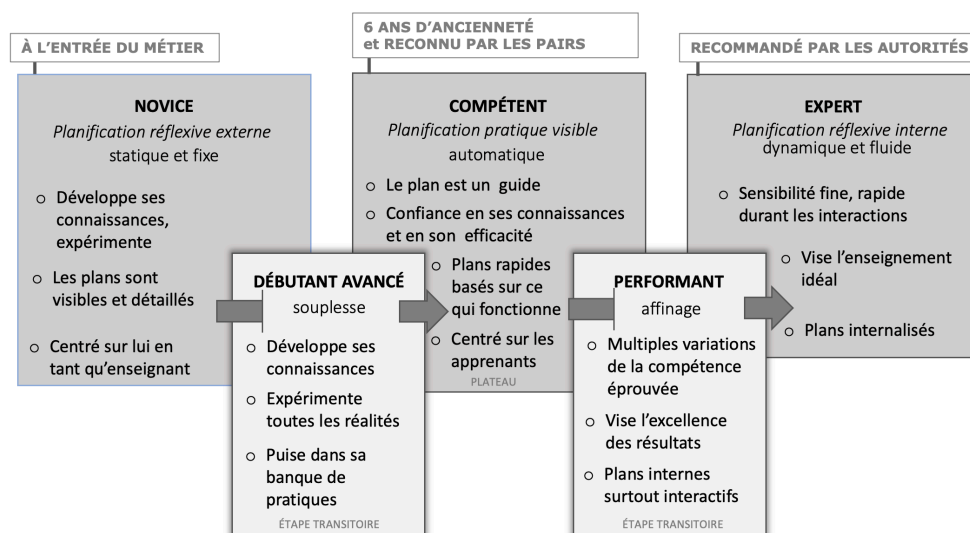


Figure 20. Le développement de la compétence à planifier chez les enseignants, selon Enow et Goodwyn (2018)

La deuxième étape-clé, le compétent, représente l'enseignant qui a au moins 6 ans d'expérience et est reconnu comme compétent par ses pairs. À cette étape, il est centré sur les apprenants. Il a fait le tour de toutes les expériences et réalités possibles (des programmes scolaires aux interactions de classe). Son degré de confiance est élevé grâce aux connaissances qu'il a accumulées et à son efficacité. Sa planification reste visible mais devient un guide. Elle est rapide car elle se base sur ce qui a fonctionné et d'autant plus rapide qu'à ce moment de la carrière les préoccupations sont plutôt en dehors de la classe (comme être leader ou participer à des projets). On retrouve, à cette étape-plateau, des enseignants qui plafonnent pédagogiquement ce qui, par ailleurs, risque de provoquer une nouvelle rigidité. La planification est qualifiée de pratique et visible.

En transition avec la troisième étape-clé, le stade du performant est celui de l'affinage de la totalité de ce qu'il a acquis au niveau de la compétence à planifier : on perçoit de multiples permutations, des nuances affinées et infinies. L'enseignant appuie sa réflexion sur un grand nombre de plans éprouvés. Les plans sont internes et ont lieu, en grande partie, pendant les interactions de classe. Leur but est de pousser l'élève vers d'excellents résultats, de créer un apprentissage profond. Ses connaissances sont exceptionnelles en matière de contenu, de pédagogie et de programmes et il manifeste un intérêt pour la recherche.

La troisième étape-clé, l'expert, correspond à l'enseignant reconnu par les autorités locales et académiques. À ce stade, l'enseignant est caractérisé par une sensibilité fine et interne durant les interactions. À partir d'un plan inscrit en tête, qui vise un idéal d'enseignement, il vit les interactions de classe, récupère promptement les informations,

perçoit en un instant ce qui se passe et ajuste ses plans pour viser l'idéal projeté. La totalité de son processus devient interne si bien qu'il est difficile de l'observer. Il devra continuer à travailler intensément pour maintenir son niveau de compétences. Sa planification est qualifiée de réflexive et interne.

Dès lors, leur étude nous permet de comprendre (figure 20), d'une part, que le développement de la compétence à planifier évoluerait d'une planification détaillée, visible vers une planification essentiellement internalisée et que, d'autre part, si la planification détaillée et visible caractérise la compétence du novice entrant dans le métier (Enow & Goodwyn, 2018), il paraît probable que la compétence du futur enseignant, en formation initiale, revête des caractéristiques proches (au moins en fin de formation).

3.2 Les facteurs qui influencent le développement de la compétence à planifier

Plusieurs facteurs influencent le développement de la compétence planifier. Repérés dans différents écrits, nous les organisons selon trois contextes que Pigge et Marso (1987) recommandent de prendre en compte quand on veut étudier le développement en formation initiale : le cadre de formation, les caractéristiques de l'étudiant et les contextes d'expérience (Pigge & Marso, 1987).

Au niveau du cadre de la formation, six facteurs principaux sont recensés :

- la réflexivité (cognition et métacognition) est un levier, prioritairement reconnu pour favoriser tout développement (Enow & Goodwyn, 2018) et mener tout praticien vers l'expertise de ses compétences (Enow & Goodwyn, 2018 ; Kinchin & Cabot, 2010 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Par cette pratique, la formation initiale nourrit l'espoir d'amener les futurs enseignants à l'autonomie et la responsabilisation (Uwamariya & Mukamurera, 2005), prêts à enseigner et à débiter dans le métier (Raduan & Na, 2020). La réflexivité est activée, notamment, au moyen de cycles entiers de raisonnements pédagogiques (Nilsson, 2009 ; Munthe & Conway, 2017) organisés en dehors de l'urgence des stages (Goyette & Martineau, 2018) pour ralentir l'automatisme, faciliter la procédure (Kinchin & Cabot, 2010) et permettre l'examen approfondi (Goyette & Martineau, 2018). Former tôt à cette réflexivité permet, au plus vite, d'analyser ses pratiques, de tester ses croyances et convictions, souvent sources de tensions, et de se remettre en question (Nilsson, 2009) ;
- un accompagnement singulier en tenant compte, idéalement, du stade de développement de la compétence à planifier (Enow & Goodwyn, 2018), des personnalités, du rapport au savoir pour ne pas condamner l'étudiant au formatage et du temps laissé à la compétence pour se développer (Goyette & Martineau, 2018) ;
- des feedbacks de qualité en épinglant ceux des formateurs qui améliorent les plans et sont préférés à ceux reçus des pairs ou aux pistes personnelles trouvées grâce aux autoévaluations. C'est la qualité des retours qui fait pencher la balance en ce sens tels que les commentaires qui pointent les corrections à apporter ou les suggestions d'amélioration (Ozugul et al., 2008) ;
- l'utilisation des manuels qui sont souvent un soutien pour comprendre et cerner les contenus intéressants (Davis, 2009) ;

- des dispositifs d'apprentissage spécifiques pour apprendre la compétence à planifier tels que les *lesson studies* (Liyanage & Bartlett, 2010 ; Munthe & Conway, 2017) ou l'enseignement modulaire qui décompose la complexité de la tâche pour ensuite la recomposer selon les nouvelles nécessités (Janssen et al., 2015) ;
- la collaboration car souvent, face aux plans à concevoir, l'étudiant se sent perdu et démuni. À deux ou à plusieurs, le défi aide et stimule (Burn, 1997 ; Mutton et al., 2011 ; Munthe & Conway, 2017), la collaboration rassure (Enow & Goodwyn, 2018).

Au niveau des caractéristiques personnelles, les capacités intrinsèques de l'étudiant (ses attitudes, ses capacités cognitives...) sont évoquées comme impactant les compétences enseignantes et, par conséquent, la compétence à planifier (Raduan & Na, 2020).

Tandis qu'au niveau des contextes d'expérience, dernier groupe de facteurs influençant les plans, c'est leur changement (comme le changement de l'année d'enseignement ou le changement du contenu à enseigner) qui impacterait le rythme du développement planificateur (Enow & Goodwyn, 2018).

Après avoir parcouru la littérature pour faire le point sur l'état des connaissances à propos de la compétence à planifier et de son développement en formation initiale, nous abordons, dans le chapitre suivant, le design méthodologique conçu pour notre recherche.

Chapitre 4

Design de la recherche

Le chapitre 4 présente le design de la recherche. Il se divise en quatre parties. La première partie expose le positionnement épistémologique choisi. La seconde s'attarde sur les trois fondements du design méthodologique, qui en font sa spécificité. La troisième présente l'étude longitudinale planifiée pour répondre à la question de recherche. Y sont décrits : les participants, les outils de récolte et les trois temps d'analyse. Quant à la quatrième partie, elle développe les considérations éthiques prises en compte pour la recherche.

Design de la recherche

L'objectif de l'étude doctorale est de comprendre le développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires, selon leur perception. Pour ce faire, nous avons conçu un design méthodologique spécifique qui, en lien avec le cadre théorique composite annoncé, appelle des méthodes variées. Nous le présentons dans ce chapitre en dépliant successivement la posture épistémologique choisie, les trois fondements qui font la spécificité de l'étude doctorale, l'étude longitudinale (avec ses participants, ses outils de recueil et les trois temps d'analyse) et terminons la section en présentant les considérations éthiques prises en compte.

1. Le positionnement épistémologique

Pour saisir la compétence à planifier et son développement, nous avons opté pour une recherche qualitative (Bogdan & Biklen, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011) car nous souhaitons comprendre en profondeur ce phénomène dans son contexte naturel (Denzin & Lincoln, 1994) tout en profitant d'un souplesse pour le construire progressivement selon ses caractéristiques et sa complexité (Anadón, 2011) et ajuster, si nécessaire, le design méthodologique au fur et à mesure des connaissances qui se construisent (Savoie-Zajc, 2011).

Son paradigme est constructiviste c'est-à-dire que le sens que nous donnons à la connaissance repose sur un principe de construction sociale de la réalité (Baxter & Jack, 2008). Ainsi, nous considérons que « truth is relative and that it is dependent on one's perspective » [la vérité est relative et qu'elle dépend du point de vue de chacun] (Baxter & Jack, 2008, p.545). De ce fait, ce sont les individus qui cherchent à comprendre le monde dans lequel ils évoluent et donnent un sens subjectif aux expériences qu'ils vivent (Creswell, 2007), en accord avec le cadre des interactionnistes stratégiques (Pépin, 1995, 2000).

S'agissant d'étudier la compétence à planifier en milieu naturel, selon le point de vue des acteurs, l'approche phénoménologique a retenu notre attention. Elle vise cette compréhension profonde des expériences vécues, son analyse minutieuse « to understand how meaning is created through embodied perception » [dans le but de comprendre comment le sens se crée par la perception incarnée] (Starks & Brown Trinidad, 2007, p. 1373).

Cette approche nous intéresse tout particulièrement, d'une part, parce qu'elle considère le sens de l'expérience et propose d'en déceler les caractéristiques communes – l'essence – sachant qu'une expérience ne peut être comprise qu'à travers la perception de l'individu (Starks & Brown Trinidad, 2007). De ce fait, elle se dépose dans le cadre de l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) choisi. D'autre part, l'objectif d'une approche phénoménologique est de récolter l'histoire des participants avec la garantie de comprendre leur discours selon leur point de vue, sans dénaturer ce qu'ils ont voulu dire

(Starks & Brown Trinidad, 2007). Pour cette raison, elle repose aussi dans le cadre d'une perspective non déficitaire (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven., 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moehle, 2011).

Quant à l'observation du phénomène en milieu naturel (Starks & Brown Trinidad, 2007), elle encourage différentes triangulations afin de le circonscrire au mieux. Dans cette optique, notre recherche compte quatre types triangulations : la triangulation des sources, la triangulation des observateurs, la triangulation des méthodes et la triangulation temporelle.

La triangulation des sources permet d'aborder le phénomène sous différents angles (Paillé & Mucchielli, 2012). Ainsi, nous choisissons de nous doter d'un « corpus mosaïque » de données brutes, tel que le nomment Flandin et al. (2018, p.14) pour désigner « des recueils multimodaux de traces d'activité ». Ce corpus mosaïque, récolté auprès des étudiants, sert de base aux analyses et de support aux possibilités de triangulations souhaitées (Savoie-Zajc, 2011).

La triangulation des observateurs sert à appréhender le phénomène le plus complètement possible grâce au croisement de l'observation et de l'analyse (Depover et al., 2011) de plusieurs chercheurs. C'est pourquoi, nous avons souhaité travailler avec une chercheuse associée (mémorante) pour réaliser les entretiens de la première année du recueil longitudinal et la première analyse inductive.

La triangulation des méthodes permet également une meilleure observation du phénomène puisque chaque méthode utilisée peut compenser les limites des autres (Savoie-Zajc, 2011) dans le but d'approcher, d'observer, de cerner et de comprendre au mieux un phénomène en milieu naturel. Pour ces raisons, le croisement de différents outils de collecte de données a été décidé.

Quant à la triangulation temporelle, « elle consiste à prendre en compte l'évolution d'un phénomène, liée notamment à la maturation des sujets par des prises d'informations répétées et plus ou moins distantes dans le temps » (Depover et al., 2011, p.219). C'est un aspect considéré par l'initiative de mettre en place un suivi longitudinal des participants et grâce à la réitération, chaque année, du même processus méthodologique facilitant le croisement de l'analyse aux différents temps de récolte. Les mêmes outils utilisés plusieurs fois consolident la valeur scientifique de la recherche (Depover et al., 2011).

2. Les trois fondements spécifiques du design méthodologique

Déjà, la problématique mettait en évidence que, pour saisir la compétence à planifier, il importe d'arriver à l'approcher dans sa singularité, sa mise en œuvre et son développement. En lien, l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) et une perspective non déficitaire, avancent plusieurs cadrages et recommandations qui conduisent à bâtir notre design méthodologique sur trois fondements : l'approche de l'activité, l'implication des différents acteurs sollicités et notre posture de chercheuse.

2.1 L'approche de l'activité réelle

Le premier fondement du design méthodologique est l'approche de l'activité planificative.

Suivant l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000), il est nécessaire d'avoir accès au point de vue du stagiaire pour comprendre ce qu'il fait quand il planifie et pourquoi il le fait. Dans ce but, nous avons spécifiquement conçu un dispositif permettant d'Approcher l'activité réelle de Planification par les Images (*API*) et veillé aux conditions internes et externes également recommandées par ce cadre théorique.

2.1.1 Le dispositif *API* pour approcher l'activité réelle de planification

Nous rappelant la difficulté d'avoir accès à l'activité planificative qui est en partie invisible, mentale et délocalisée mais qu'il convient néanmoins de prendre en compte car c'est notamment là que s'observe l'expertise qui s'internalise (Enow & Goodwyn, 2018), nous avons emprunté à la technique *Photovoice* (Wallerstein & Bernstein, 1988) l'idée d'utiliser des photos comme traces de l'activité réelle (comportements et processus cognitifs), c'est-à-dire des traces de l'activité réalisée dans son environnement naturel (Hall & Smith, 2006) qui permettent à l'étudiant, en les visionnant, de se replonger au plus près du moment où il a pris ses décisions (Rix-Lièvre & Biache, 2004).

Plus proches de l'instantané, les photos sont préférées au film réalisé au cours de l'action ou au journal de bord vidéo (Vanmeerhaeghe, 2021) afin de diminuer l'impact du média sur la prise de conscience du déroulement naturel de l'activité. Les photos sont également préférées au journal de bord, au rappel simulé, aux questionnaires écrits à questions ouvertes et/ou fermées, à la pensée à voix haute, aux discussions de groupe autour des processus cognitifs, à la grille de répertoire qui sont autant de méthodes proposées par Clark et Peterson (1986) puis par Wanlin (2009) car nous souhaitons éviter, tant que possible, le discours sur l'action qui ne correspond pas à notre intention.

Ainsi fut créé le dispositif *API*¹⁵. Il est organisé en trois temps (tableau 3).

Le temps 1 [avant la planification] est la mise en projet. Il consiste à engager l'étudiant dans le dispositif lors d'une session avec la chercheuse. L'objectif de capturer l'activité de planification réelle des participants est énoncé. Ensuite, les participants sont invités à noter dans un tableau les ressources dont ils disposent pour planifier leurs leçons afin de les éveiller à ce qui peut être photographié. Ils réfléchissent à la signification que peuvent avoir les images et sont sensibilisés aux questions éthiques (par exemple, ne pas photographier une personne sans son consentement). Cette première étape se termine par un questionnement sur

¹⁵ La genèse du dispositif *API*, son ancrage théorique, sa méthodologie et l'analyse de ses effets ont fait l'objet d'une publication dans laquelle le lecteur pourra trouver des informations complémentaires à celles reprises dans ce manuscrit : Deprit, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). 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.

la manière de photographier une activité invisible, mentale ou émotionnelle en demandant aux participants de s'y exercer avec leur smartphone.

Tableau 3. Les trois temps du dispositif API

TEMPS 1	TEMPS 2	TEMPS 3
Mise en projet	Récolte de traces de l'activité de planification	Analyses de l'activité de planification
Temps de travail sur : - les ressources disponibles pour planifier (les inventorier) - le sens des images - les considérations éthiques S'exercer : - photographier une activité (visible, mentale ou relative aux émotions)	Consignes : <i>photographie tout ce que tu fais pour préparer ta leçon, à partir du moment où tu reçois ton sujet jusqu'au moment où tu décides que ta leçon est terminée</i> <i>dépose chaque photo sur un compte Instagram spécialement créé pour l'occasion</i>	Auto-analyse : - A la manière d'un roman-photo, écrire pour chaque photo : ce que je fais, les ressources utilisées et l'intérêt des ressources choisies Co-analyse (par groupes de 4) : - A partir des photos, raconter son histoire de planification. - Ajuster l'inventaire des ressources disponibles (temps 1) : les ressources non utilisées, celles à ajouter...

Le temps 2 [pendant la planification] est celui de la collecte de photos. Les participants sont invités à photographier tout ce qu'ils font pour préparer une leçon (figure 21), depuis le moment où ils reçoivent leur sujet jusqu'au moment où ils décident que leur leçon est terminée. Il leur est demandé de poster ces photos sur un compte Instagram spécialement ouvert pour l'occasion, avec la consigne de n'autoriser que la chercheuse comme « suiveur » pour garantir la confidentialité, l'éthique et la protection des participants.

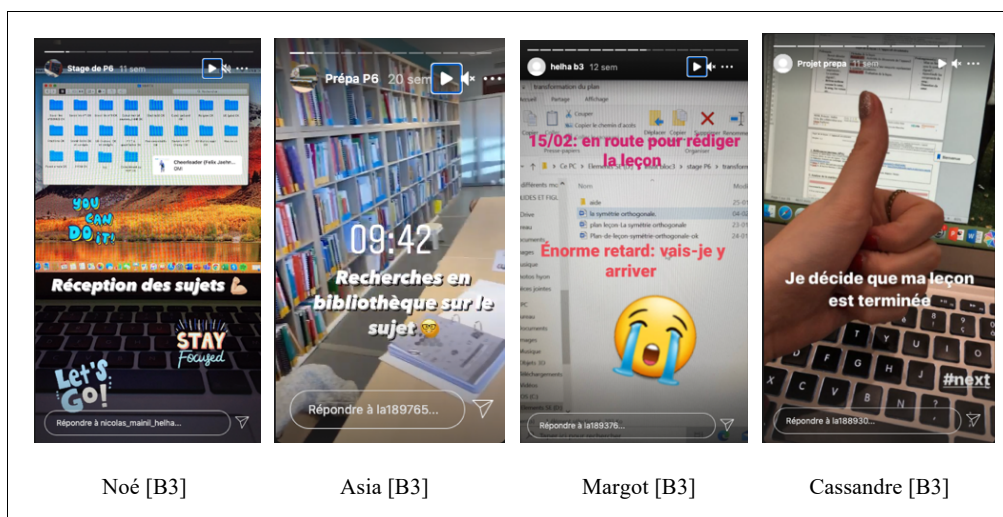


Figure 21. Illustration de photos prises par les étudiants

Le temps 3 [après la planification] est le temps de l'analyse. D'abord, à l'aide des photos, chaque étudiant écrit ce qu'il a fait pour planifier, les ressources qu'il a utilisées et la raison pour laquelle il a choisi ces ressources-là (auto-analyse). Ensuite, en groupes, les histoires de planification sont racontées et le tableau des ressources est ajusté en fonction des activités de planification entreprises par chacun. Ce temps 3 est suivi par tous les étudiants qui vivent le dispositif durant leur formation mais il n'intervient pas dans la récolte de nos données.

2.1.2 La prise en compte des conditions internes

L'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) recommande de laisser un temps suffisant à l'étudiant pour qu'il pèse les facteurs intervenant dans son sentiment d'adaptation au contexte (Malo, 2005).

Afin de varier les conditions internes, nous avons opté pour le suivi longitudinal des étudiants durant leurs trois années de formation. Un temps assez long leur est ainsi laissé pour leur permettre de considérer les différents aspects de leur compétence à planifier et y porter un recul réflexif approfondi.

De nombreux travaux sur l'apprentissage massé (sans interruption) et distribué (avec interruptions) révèlent, en effet, que laisser du temps à l'apprenant a un effet bénéfique sur la rétention et le rappel des informations (Kiepert, 2009 ; Puma et al., 2018 ; Tricot, 2021). De fait, les années de formation qui se succèdent, les différents stages vécus, la possibilité de s'essayer et de réessayer des gestes professionnels, participent au respect du rythme individuel, à l'installation progressive de compréhensions nouvelles, à la maturation des sujets et, par conséquent, à leur développement. C'est pourquoi, Depover et al. (2011) proposent d'observer l'évolution d'un phénomène en récoltant des données répétées dans le temps.

2.1.3 La prise en compte des conditions externes

L'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) suggère de placer l'étudiant dans des situations où il pourra rencontrer des problèmes à résoudre et qui, dès lors, sont susceptibles de modifier son répertoire et donc, d'apprendre. C'est pourquoi, il est recommandé de l'observer dans les conditions normales de travail, en faisant varier le contexte dans lequel elles s'exercent.

Afin de prendre en compte les conditions externes, nous avons choisi de varier les contextes de stage. Pour ce faire, les étudiants ont photographié, chaque année, leur démarche planificative lors d'un stage défini par la chercheuse (figure 22) : le stage en troisième ou quatrième années primaires du Bloc 1, le stage en deuxième année primaire du Bloc 2 et le stage en sixième année primaire du Bloc 3. Chacun de ces stages a eu lieu durant le dernier quadrimestre de l'année académique et se trouvait être soit le dernier stage (Blocs 1 et 2) ou l'avant-dernier stage (Bloc 3) de l'année en question. Comme les étudiants changent d'école à chaque nouveau stage, c'est tant l'organisation de l'école primaire d'accueil et l'accompagnement du maître de stage que le niveau des élèves qui ont fait varier les conditions externes.

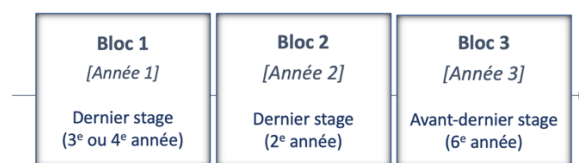


Figure 22. Les trois contextes de stage de l'étude

Toutefois, nous avons choisi de maîtriser deux variables contextuelles afin de bloquer leur influence dans les démarches planificatives et apporter plus de clarté dans l'interprétation des données : le prescrit (en ne travaillant qu'avec une seule haute école) et le contenu à planifier (en demandant aux participants de toujours photographier une leçon de la même discipline aux trois moments de récolte, la discipline, elle, n'étant pas imposée), Enow et Goodwyn (2018) ayant, à cet égard, constaté que le changement de contenus à enseigner impacte le développement planificateur.

2.2 L'implication des différents acteurs

Le deuxième fondement du design méthodologique est la participation active à la recherche des étudiants que nous avons suivis, mais aussi des formateurs et d'une mémorante. Ces implications permettent non seulement une validation de nos analyses mais en plus, s'agissant de la participation des étudiants, un accès facilité à ses atouts, comme le recommande la perspective non déficitaire recherchée.

2.2.1 L'implication des participants de l'étude

La collaboration étroite avec les participants a permis de les laisser raconter et décrire leur histoire de telle sorte qu'ils donnent, au chercheur, l'accès à leur vision de la réalité et lui permettent de comprendre le sens de leurs actions (Baxter & Jack, 2008), conformément au paradigme constructiviste.

Puisqu'avec l'interactionnisme stratégique nous avons besoin d'accéder au point de vue des acteurs car il influence la lecture qu'ils ont de la réalité (Pépin, 1995, 2000), de ce qui fait sens pour eux (Denzin & Lincoln, 1994) ; et puisque leurs atouts conditionnent aussi leur compréhension des situations (Malo, 2005), rejoignant Van der Maren (1996), nous pensons que l'acteur, détenteur de l'information nécessaire à la compréhension de l'objet doit rester au cœur et en première ligne de la récolte des données. En conséquence, nous avons décidé de l'associer à la recherche, principalement via le dispositif *API*, mais aussi en lui demandant de valider nos analyses.

Premièrement, le dispositif *API*, inspiré de la technique *Photovoice* (Wallerstein & Bernstein, 1988), est ancrée dans les méthodes de recherches-actions participatives (Call-Cummings et al., 2019) qui mettent l'accent sur l'implication des participants à différents moments de la recherche (McIntyre et al., 2007). Trois temps sont ainsi concernés (Wang & Burris, 1997). Le premier a lieu lors de la sélection des données : ce sont les participants qui photographient les traces de leur activité planificative en identifiant celles qui sont révélatrices de leur travail et importantes à leurs yeux (Wang & Burris, 1997). Cet angle

d'approche s'articule à la perspective interactionniste stratégique (Pépin 1995, 2000 ; Malo, 2005) qui considère qu'il y a autant de visions du monde que d'êtres humains, toutes se valant puisque chacun lit et comprend la réalité selon son propre filtre de lecture. Le deuxième temps est la contextualisation : ce sont les participants qui font parler les images en relatant leur histoire personnelle. Le troisième temps est celui de la codification : ce sont encore les participants qui proposent une analyse de leur vécu, font émerger les questionnements ou les informations saillantes (Wang & Burris, 1997) tels que les facteurs responsables de leur développement.

Ce faisant, nous reconnaissons l'expertise du participant (sa connaissance interne du terrain) et sa part dans le processus de construction de connaissances (Call-Cummings et al., 2019 ; Hannes & Parylo, 2014) en considérant qu'à travers sa perception du quotidien, ses conditions internes dans l'exercice du métier seront mises au jour, comprises et généreront de nouveaux savoirs (Wang & Burris, 1994). En ce sens, faire entendre la voix des participants soutient une perspective non déficitaire (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven., 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moehle, 2011) puisque nous souhaitons non seulement, comprendre et respecter le point de vue du stagiaire mais, aussi, le considérer comme un professionnel en devenir, riche de ses atouts, doté d'un potentiel et animé par des stratégies et une compréhension de la réalité qui lui sont propres.

En second, l'implication des participants a eu lieu lors de la validité écologique appelée aussi « retour aux participants » ou « contrôle par les acteurs » qui repose sur la reconnaissance que les participants sont une des sources les plus logiques de confirmation (Huberman & Miles, 1991 ; Mukamurera et al., 2006). Pour cette raison, nous leur présentons ce que nous avons compris de leur démarche planificative pour les années 1 et 2 de leur formation et nous leur demandons d'y réagir en argumentant, validant ou invalidant nos analyses et interprétations. Pour l'année 3, la démarche est inversée : les participants reçoivent d'abord l'ensemble des caractéristiques mélangées de chaque profil planificateur et choisissent celles qui correspondent le mieux à leur démarche planificative en fin de formation. Une fois cette analyse terminée, la chercheuse associe les caractéristiques qu'ils ont désignées au profil planificateur correspondant. Il reste alors à comparer le profil ainsi déterminé par l'étudiant à celui obtenu par les analyses de la chercheuse. La validation écologique suit ici une démarche inversée.

2.2.2 L'implication des formateurs

Nous référant à la problématique de la thèse qui constate que la planification serait mal aimée en formation des enseignants, les étudiants se trouvant en difficulté (Caron & Portelance, 2017) et peu accompagnés pour l'apprendre, la tester, la questionner et l'ajuster bien qu'elle soit considérée comme un levier pour la réussite des élèves (Bergeron, 2016 ; Gunn & McRae, 2021) et reconnue comme une compétence essentielle au métier d'enseignant (Gagné & Berger, 2019 ; Russ et al., 2016) ; il nous a paru important de

solliciter des formateurs¹⁶ de différents instituts de formation pour qu'ils puissent valider nos démarches et analyses, soutenant de la sorte, l'ancrage dans le terrain et le sens enraciné recherché.

Concrètement une nouvelle validation écologique par les formateurs de terrain, cette fois, est organisée à trois moments. Le premier moment a lieu au début de l'étude doctorale afin de récolter leurs questionnements par rapport à la planification des étudiants et valider les objectifs de la thèse. Le deuxième moment est organisé au milieu de la recherche, quand le dispositif *API* est testé au cours d'une étude pilote (réalisée dans une haute école différente de celle de l'étude longitudinale) et supervisé par les formateurs qui y participent. Leurs observations à propos des consignes données, des réactions des étudiants et de la qualité des traces de l'activité de planification obtenues avec le dispositif, sont partagées avec la chercheuse pour ajustements. Ainsi, le dispositif *API* est testé et affiné et nous assurons la fiabilité des instruments en vue de la récolte des données espérées (Yin, 2011). Le troisième moment est envisagé après la première année de l'analyse longitudinale. Les résultats (les profils qui ont émergé) sont présentés aux formateurs qui les valident en reconnaissant, en chacun d'eux, des étudiants de leur institut de formation. La sollicitation du groupe de formateurs assure donc une validité des modalités de catégorisation définies par l'étude doctorale.

2.2.3 L'implication d'une mémorante

Enfin, et nous l'évoquions déjà en mentionnant l'intérêt de la triangulation des observateurs, nous avons travaillé avec une mémorante. Ensemble, nous avons réalisé la toute première analyse de l'étude longitudinale [analyse 1 de l'année 1].

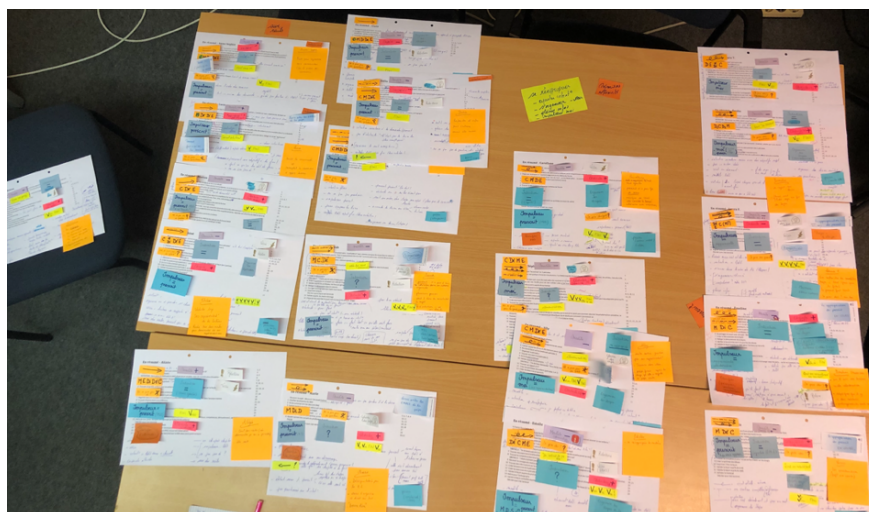


Figure 23. Intercodage inductif des chercheuses

¹⁶ Les formateurs qui ont participé à cette validation écologique font partie du groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE) qui rassemble des formateurs des cinq hautes écoles du réseau libre de la fédération Wallonie-Bruxelles.

Concrètement, nous avons d'abord analysé les données indépendamment, puis nous avons croisé, discuté, argumenté nos constats, affiné nos analyses – devenues communes – pour en dégager, par cet intercodage inductif (figure 23), les profils planificateurs. Ce qui, selon Depover et al. (2011) permet d'appréhender le plus complètement possible le phénomène et, ajoutent Miles et Huberman (2003) de bénéficier d'une validation inter-juges.

2.3 La posture de la chercheuse

Le dernier fondement du design méthodologique est relatif à notre posture de chercheuse-formatrice.

Dans le paradigme constructiviste, si le chercheur a conscience que de multiples points de vue existent, sa posture consiste à se faire proche du terrain en considérant celui des participants (Creswell, 2007).

S'agissant de notre posture spécifique, elle est à la fois proche du terrain en tant que chercheuse mais aussi en tant que formatrice en formation des enseignants. Notre expérience professionnelle de formatrice en haute école dans la formation des futurs enseignants ainsi que notre expérience d'institutrice primaire ont permis l'accès plus direct à un sens ancré. Cette connaissance *a priori* dont parle Paillé et Mucchielli (2012) est inévitable pour tout chercheur et oriente les analyses (Hobeila, 2011) mais dans notre cas elle est un adjuvant pour la compréhension des données récoltées. L'ancrage terrain est d'autant plus important que la problématique en est issue. Ainsi, le va-et-vient continu entre la littérature et les études menées en contexte naturel favorise les questionnements incessants et la construction d'un sens enraciné.

En choisissant cette option, nous rejoignons la perspective interactionniste stratégique (Pépin, 1995, 2000) qui considère qu'il n'existe pas de point de vue unique et supérieur. Notre posture de chercheuse-formatrice est un levier pour accéder aux points de vue singuliers.

3. L'étude longitudinale

Afin d'explorer le développement de la compétence à planifier, nous avons opté pour une étude longitudinale. Nous avons suivi des futurs instituteurs primaires durant leurs trois années de formation au dernier ou à l'avant-dernier stage de chaque année académique (figure 22). Dans ce point, nous présentons les participants, les outils de récolte, les trois temps d'analyse et les outils qui ont été utilisés pour les mener.

3.1 Les participants

Le caractère exploratoire de l'étude induit qu'aucun profil de participants ne peut être identifié *a priori*. Il se pourrait, en effet, qu'il y ait autant de déclinaisons de la compétence à planifier que d'étudiants. Toutefois, si nous voulons être rigoureuse, comme le demande Savoie-Zajc (2011), il est nécessaire pour l'approche phénoménologique que les participants aient l'occasion de rencontrer le phénomène (Starks & Brown Trinidad, 2007). Autrement

dit, dans notre étude, le seul critère jugé suffisant pour le recrutement est : être un futur instituteur primaire inscrit en première année de formation dans la haute école choisie.

Le nombre de participants, pour les phénoménologues, se situerait entre un et dix car, soutiennent Starks et Brown Trinidad (2007), quelques individus ayant vécu le phénomène peuvent, en fournissant un compte-rendu détaillé de leur expérience, suffire pour en découvrir les éléments essentiels. Toutefois des échantillons plus larges peuvent proposer un éventail plus fourni duquel distiller l'essence du phénomène. De ce fait, nous avons choisi de constituer un groupe de vingt participants pour démarrer la recherche. De cette manière, considérant les aléas des parcours académiques et la probable mortalité de l'échantillon, nous espérons en garder au moins huit au terme de la troisième année de l'étude longitudinale.

Concrètement, le recrutement des participants s'est d'abord fait de manière aléatoire, sur base volontaire, en envoyant un courriel à l'ensemble des étudiants du Bloc 1 les sollicitant à participer à une recherche. Quatre étudiants ont ainsi répondu positivement. Pour compléter l'échantillon, nous avons ciblé les étudiants qui nous semblaient *a priori* prêts à s'investir dans l'étude en identifiant ceux qui se sont engagés volontiers dans le dispositif *API* : présence aux deux séances de cours (temps 1 et temps 3 du dispositif), respect spontané des consignes, dépôt d'au moins six photos sur leur compte Instagram. Cette méthode est proche de la méthode fondée sur la réputation – « *reputational method of selection* » – mentionnée par Merriam (1988) qui consiste à se baser sur l'avis des pairs. Dans notre cas, la réputation a été construite sur notre avis de chercheuse, formatrice depuis plusieurs années dans la formation des enseignants. De cette réflexion, seize étudiants ont été identifiés et sollicités de vive voix, par la chercheuse-formatrice et la chercheuse associée (mémorante), alors qu'ils étaient tous rassemblés dans le hall de la haute école, attendant l'accès à une séance d'informations. En les accostant, nous leur avons simplement expliqué que nous les avions choisis pour participer à une étude qui a pour but de comprendre comment les étudiants se préparent pour les stages car la recherche ne le sait pas et les formateurs voudraient le comprendre pour améliorer leur accompagnement. Leur participation est restée volontaire, non contraignante. Certains, d'ailleurs, ont préféré ne pas accepter. Le moment choisi pour cette interpellation a volontairement été programmé au mois de juin de la première année de l'étude, après les examens et avant la proclamation des résultats de la délibération, dans le but d'éviter qu'ils puissent imaginer une quelconque influence de leur participation à l'étude sur leurs résultats de fin d'année. Ceci permet de neutraliser une partie de la variable liée à la « désirabilité sociale ». Pareillement, la qualité des chercheuses ne faisant pas partie du jury d'examen, a soutenu cette neutralité. Puisqu'ils étaient tous rassemblés, les étudiants interpellés se trouvaient en compagnie d'autres étudiants de Bloc 1 non sélectionnés au départ. Nous les avons également invités, si bien qu'avec les quatre étudiants qui s'étaient manifestés par courriel, nous avons obtenu vingt-et-un accords qui, quelques jours plus tard, sont devenus vingt, suite au désistement de l'un d'entre eux.

Au final, dix-sept filles et trois garçons, inscrits en première année du bachelier instituteur primaire ont constitué le groupe initial de participants. Il s'est cependant réduit suite aux réorientations de certains étudiants ou aux parcours différenciés. Ils étaient treize au Bloc 2. Au Bloc 3, une étudiante a été retirée de l'échantillon par la chercheuse, car elle prenait part

au dispositif avec réticence. Elle n'a pas souhaité s'exprimer à ce sujet. Au final, douze étudiants ont participé à la totalité de la recherche.

3.2. Les outils de recueil

Quatre outils de récolte de données ont été utilisés au long de l'étude longitudinale : le dispositif *API* vise l'accès à l'activité réelle, l'entretien de remise en situation cherche à comprendre, en plus, comment la compétence à planifier est mise en œuvre et la raison des choix du planificateur, l'entretien sur la base des trois lignes du temps et l'entretien sur la base de storylines ont pour objectif de découvrir le développement de la compétence selon le point de vue du futur enseignant. Ces quatre visées sont, rappelons-le, les points d'attention soulevés par la problématique de la thèse.

Concrètement, le dispositif *API* et l'entretien de remise en situation qui a suivi ont été menés chaque année. L'entretien sur la base des trois lignes du temps et l'entretien sur la base des storylines n'ont, quant à eux, eu lieu qu'une seule fois, en fin de Bloc 3 alors que la formation était terminée (figure 24). Nous expliquons ces outils de recueil à la suite.

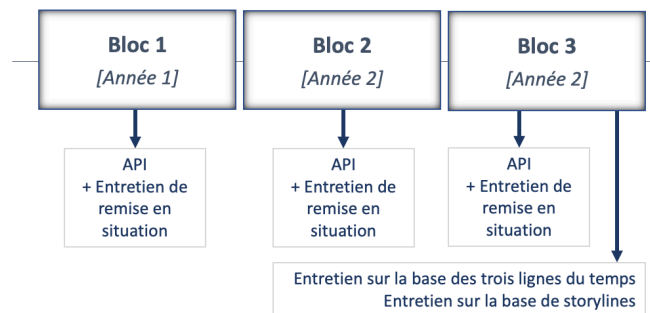


Figure 24. Les outils de récolte de l'étude longitudinale

3.2.1. Le dispositif *API* comme outil de récolte

Le dispositif *API*, décrit au point 2.1.1., a d'abord testé au cours d'une étude pilote, puis ajusté. Il a subi un second ajustement après le premier recueil de données quand nous avons souhaité le dépôt de stories à la place de photos afin d'augmenter la richesse des traces de l'activité prises sur le vif et en faciliter le rappel ultérieur, pour l'étudiant.

Il a été réitéré chaque année autour d'un stage prédéterminé par la chercheuse (figure 22).

Du dispositif *API*, nous récoltons les données suivantes : les photos ou stories prises par chaque participant, les légendes et émoticônes ainsi que toutes autres informations insérées dans les clichés, et la chronologie des actions postées sur Instagram (figure 25).

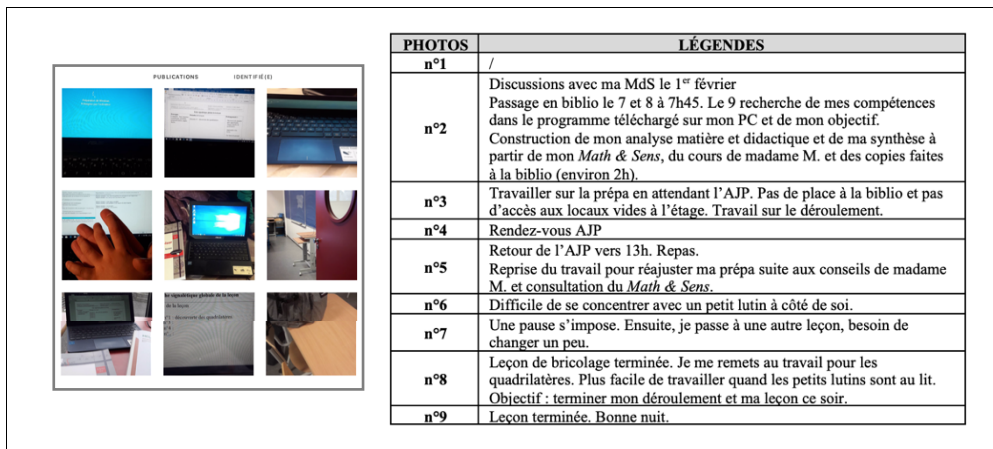


Figure 25. Les données récoltées par le dispositif API au Bloc 1 : le compte Instagram et les légendes des photos (l'exemple de Margot)

3.2.2. L'entretien de remise en situation

Un entretien de remise en situation, à partir des photos, suit chaque fois le dispositif *API* (figure 24), considérant que l'étudiant est capable de reconnaître son activité par un retour réflexif sur celle-ci (Rix & Lièvre, 2005). Un guide d'entretien explicatif semi-directif ouvert (Balas-Chanel, 2002 ; Vermersch, 2011) a guidé la chercheuse (annexe 1), pour qu'elle interfère le moins possible dans les discours, évitant ainsi que les participants ne se justifient ou n'ajustent leurs propos à ce qu'ils interpréteraient comme des attentes (biais de désirabilité sociale). Ainsi, à partir de leurs clichés, ils ont été invités à reconstituer le déroulement chronologique de leurs actions, sous forme de ligne du temps, à ajouter celles qu'ils auraient oublié de photographier et à raconter leur démarche planificative (figure 26).

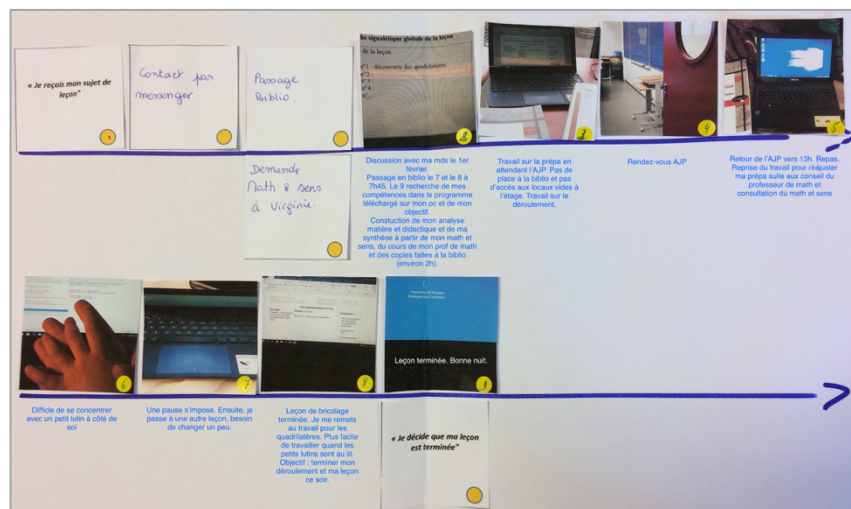


Figure 26. Ligne du temps réalisée par Margot en B1

De l'entretien de remise en situation nous récoltons les données suivantes : la chronologique de la démarche planificative reconstituée via une ligne du temps (figure 26), l'enregistrement de l'explication de cette démarche par le participant, la retranscription des verbatims et la préparation écrite fournie par l'étudiant (figure 27).

Déroulement de la période n°1	
Méthodologie - Organisation	Contenu
Mise en situation TOC: 5 min S. distribue 4 bandes de papier par banc et dit : <i>aujourd'hui, nous allons travailler une partie de la géométrie et pour commencer, je vais vous demander de construire par groupe de deux, un nouveau quartier pour le village d'Eugies. Je viens de déposer les futures routes sur votre banc, il devra y avoir 4 carrefours, mais attention, ceux-ci devront tous avoir une forme différente. A vous de jouer !</i> S. passe dans les bancs et aide les enfants si besoin. S. propose une mise en commun : <i>Qui veut bien venir construire son quartier au tableau ?</i> <i>De quelles formes sont vos carrefours ??</i> S. confirme les réponses des enfants et les écrit au tableau. <i>Vous m'avez dit qu'il y avait des quadrilatères, pouvez-vous me rappeler ce que c'est ??</i> S. écrit en haut du tableau central : Les quadrilatères. Effectivement, aujourd'hui nous allons découvrir les différentes familles de quadrilatères particuliers.	Cf annexes 1 (bandelettes).  Relance : si les enfants ne trouvent pas, S. leur donne des indices : 2 des routes doivent être perpendiculaires, les 2 autres pas. Réponses attendues : quadrilatère, carré, rectangle, losange, parallélogramme, trapèze. Réponse attendue : c'est un polygone qui a quatre côtés.

Figure 27. Extrait de la préparation écrite de la leçon photographiée par Margot (B1)

3.2.3. L'entretien sur la base des trois lignes du temps

L'entretien réalisé sur la base des trois lignes du temps a pour but de laisser le participant observer l'évolution de sa compétence à planifier tout au long des trois années de formation et de solliciter son explication sur les éventuels changements qui se sont manifestés.

Basé sur les trois représentations temporelles qu'il a construites, cet entretien est, comme les précédents, ancré dans la méthodologie des entretiens de remise en situation. En effet, d'une part, il s'appuie sur les traces de l'activité de planification (mur Instagram, stories et reconstitution chronologique à partir des photos) et, d'autre part, il positionne le participant en analyste de sa réalité.

Le moment de passation choisi fait directement suite à l'entretien individuel annuel réalisé à la fin de la troisième année du bachelier (figure 24). Pour cette occasion, un second guide d'entretien (annexe 2) est construit en suivant, à nouveau, les consignes des entretiens semi-directifs ouverts (Balas-Chanel, 2002 ; Vermersch, 2011). Ceci nous permet de garder une cohérence méthodologique en assurant, tout au long de la recherche, le maintien des mêmes postures du chercheur et des étudiants.

De cet entretien, nous récoltons les données suivantes : la perception de l'étudiant sur l'évolution de sa planification, et les facteurs qui, d'après lui, sont à l'origine des changements dans sa démarche planificative (figure 28).

Notons que c'est au cours de cet entretien qu'un temps a été réservé pour que les participants puissent valider les analyses de la chercheuse, correspondant au « retour aux

participants », ou validité écologique (Huberman & Miles, 1991 ; Mukamurera et al., 2006), décrit plus haut (figure 29).

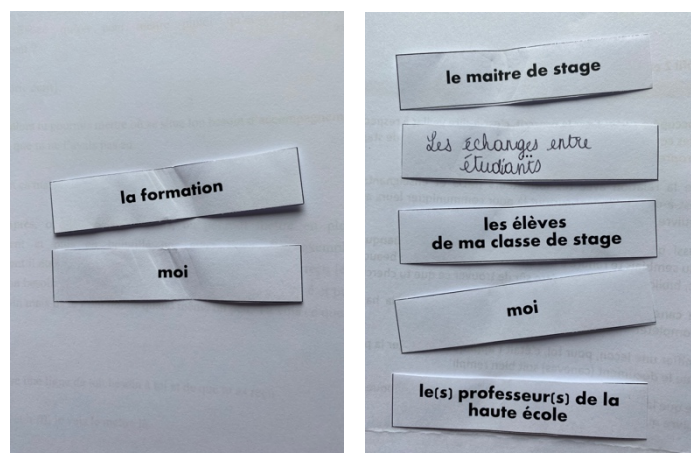


Figure 28. Les facteurs responsables du développement de la compétence à planifier relevés par Margot (à gauche) et par Cassandra (à droite)

Margot	EN B1	EN B2	EN B3
UNE PHRASE QUI ME REPRÉSENTE ASSEZ BIEN QUAND JE PLANIFIE	J'aime avoir un modèle à suivre qui me rassure	J'expérimente, je teste, je crée	J'expérimente, je teste, je crée
CE QUI ME GUIDE PRINCIPALEMENT POUR PLANIFIER	LE PRESCRIT Respecter les consignes et attentes du maître de stage et/ou du formateur quitte à renoncer à mes propres idées	L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT Réaliser ma propre leçon, une activité d'enseignement qui me correspond..	L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT Réaliser ma propre leçon, une activité d'enseignement qui me correspond..
LA RELATION AVEC MES FORMATEURS	RELATION ASYMÉTRIQUE Les formateurs m'imposent leurs consignes et attentes.	RELATION DE TRAVAIL Les formateurs me donnent des conseils que j'applique ou non. Je les interpelle volontiers pour une aide.	RELATION DE TRAVAIL Les formateurs me donnent des conseils que j'applique ou non. Je les interpelle volontiers pour une aide.
LES RESSOURCES QUE J'UTILISE	BANQUE D'INFORMATIONS C'est tout ce que je peux trouver là où il y a beaucoup d'informations rassemblées	ALBUM PERSONNALISÉ Ce sont des ressources qui se colorent en fonction de ma personnalité, de mon travail (comme mes idées, mes feuilles précédemment réalisées, mes sites de référence...)	OUTILS FONCTIONNELS Ce sont des ressources ciblées, qui ont chacune une utilité spécifique (les syllabus, une grammaire...)
POUR MOI LE CANEVAS C'EST	OUTIL PRESCRIT C'est un document qu'on nous demande de compléter	INSTRUMENTATION C'est un document que j'utilise à ma manière pour qu'il me convienne et dont chaque partie sert de support à la réflexion	INSTRUMENTATION C'est un document que j'utilise à ma manière pour qu'il me convienne et dont chaque partie sert de support à la réflexion
POUR MOI PLANIFIER C'EST	ACTE ADMINISTRATIF C'est rédiger et veiller à ce que le document (canevas) soit bien rempli.	DÉMARCHE PERSONNALISÉE C'est une démarche personnalisée qui me permet d'organiser ma propre leçon, d'apporter ma touche personnelle.	DÉMARCHE PERSONNALISÉE C'est une démarche personnalisée qui me permet d'organiser ma propre leçon, d'apporter ma touche personnelle.
			DÉMARCHE DYNAMIQUE ANTICIPATRICE C'est penser, effacer, modifier, ajuster pour réaliser un plan fluide, qui fonctionne pour que chaque élève apprenne.

Figure 29. Illustration de la validité écologique réalisée avec Margot

3.2.4. L'entretien sur la base de storylines

L'entretien sur la base de storylines (Orland, 2000) poursuit la même visée que l'entretien réalisé à partir des trois lignes du temps. Les étudiants ont pu porter un regard sur leurs trois années de formation et représenter la manière dont ils perçoivent leur développement professionnel. Le but de ces dessins de lignes est d'accéder à leur perception en les laissant dessiner puis raconter les expériences-clés de leur parcours et expliquer ce qu'ils ont mis en œuvre pour se sortir des situations difficiles (Meijer, 2011). Concrètement, les trois dessins de ligne demandés portent sur les trois critères du principe de viabilité (Malo 2005, 2011 ; Pépin, 1994) : l'efficacité (Est-ce que selon toi, ta planification a toujours été efficace durant ces 3 années de formation ?), la certitude (Étais-tu toujours certain de bien faire au moment de planifier ?) et le confort (Étais-tu toujours à l'aise avec ta planification ?). Le guide d'entretien est disponible à l'annexe 3.

De cet entretien, nous récoltons les données suivantes : les dessins de ligne représentant l'efficacité, la certitude et le confort de sa démarche tout au long de la formation, l'entretien enregistré, la retranscription des verbatims, les facteurs identifiés par les étudiants comme responsables des mouvements observés sur chaque dessin de ligne (figure 30).

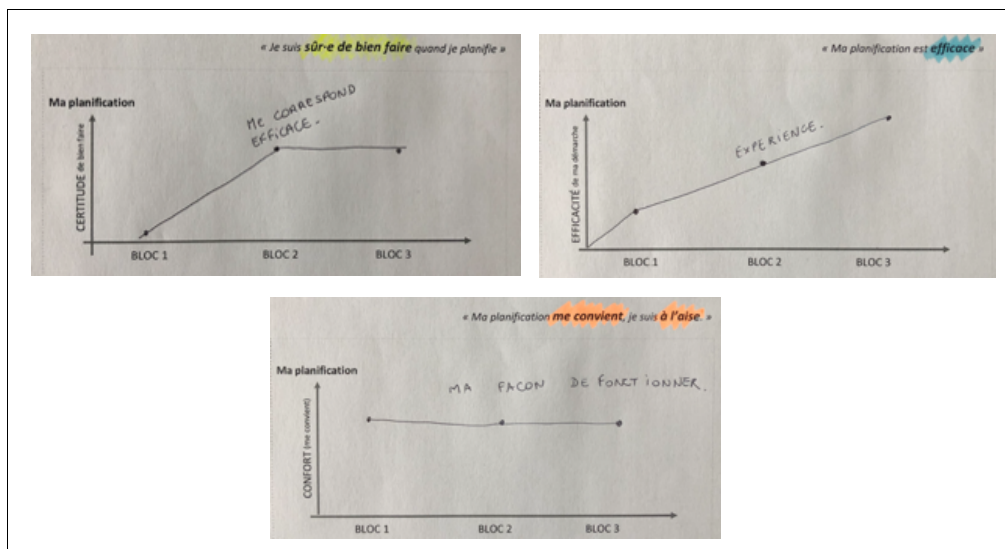


Figure 30. Illustration des storylines réalisées par Margot (voir aussi figure 65)

En synthèse, grâce aux outils de récolte diversifiés et à leur réitération, nous avons à notre disposition toute une série de données qui sont autant de traces de l'activité réelle ou d'informations sur la perception que chaque étudiant a de sa compétence à planifier et de son développement tout au long de son parcours de formation. Ce corpus mosaïque (Flandin et al., 2018) a servi de base à l'analyse et de support aux triangulations souhaitées (Savoie-Zajc, 2011).

3.3. Les trois temps d'analyse

Grâce aux données récoltées, nous disposons d'une combinaison de traces de l'activité planificative qui nous permet de produire des connaissances fiables et écologiquement valides (Goigoux, 2007). Pour ce faire, comme le suggèrent les phénoménologues, l'analyse interprétative est itérative mais aussi inductive (Starks & Brown Trinidad, 2007) c'est-à-dire qu'elle organise les données brutes de manière de plus en plus abstraite grâce à un va-et-vient entre les données et les rubriques qui les accueillent jusqu'à leur compression (Creswell, 2007).

Elle a, dans notre étude longitudinale, été réalisée en trois temps permettant d'explorer la compétence à planifier et son développement tout au long du cursus de formation. Ces trois temps suivent les années de récolte (figure 31) :

- les analyses de l'année 1 portent sur les données récoltées au cours de la première année de récolte (année 1 du cursus de formation des futurs instituteurs primaires) et visent à mettre au jour l'impulseur et les profils planificateurs ;
- les analyses des années 2 et 3 portent sur les données récoltées au cours de la deuxième et la troisième années de récolte (années 2 et 3 du cursus de formation). Elles visent à stabiliser les profils planificateurs et l'impulseur ;
- l'analyse longitudinale porte sur l'ensemble des données récoltées durant les trois années de récolte. Elle a pour but d'observer plus spécifiquement le développement de la compétence à planifier au long des trois années de formation.

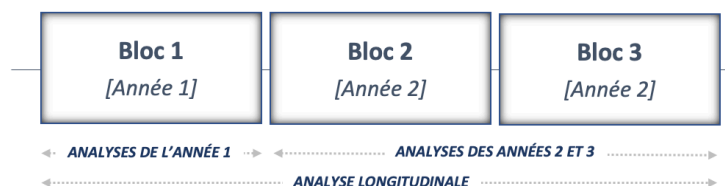


Figure 31. Les trois temps d'analyse de l'étude longitudinale

En combinant ainsi les différentes méthodes et temps d'analyse, le corpus mosaïque des données a pu être investigué de différentes manières, favorisant une meilleure préhension du problème de recherche et l'accès aux bénéfices propres à chaque méthode (Krathwohl, 1998).

3.3.1. Les analyses de l'année 1

Avec les premières données récoltées au cours de la première année¹⁷, nous avons souhaité sonder chaque composante de la compétence à planifier pour comprendre comment elles sont mises en œuvre par les étudiants. Nous avons donc mené cinq analyses de contenu (figure 32) qui s'avèrent « intéressante[s] pour la mise au jour des informations présentes dans un texte, dans leur contexte spécifique » (Gohier, 2011, p.99). Elles sont heuristiques (figure 32 – analyse 1) c'est-à-dire qu'elles ont débuté par une « lecture flottante » des

¹⁷ Le design de la thèse et plus spécifiquement les outils de recueil et d'analyse relatifs à la première analyse (analyse 1) ont été présentés dans la publication suivante : Deprit & Van Nieuwenhoven (2021b). Le lecteur pourra y trouver des similitudes.

données dans le but de laisser émerger des éléments saillants et autres analogies. Elle se poursuit en regroupant ces analogies qui serviront de grille d'analyse (Van der Maren, 2014).

L'ensemble des analyses réalisées la première année de l'étude longitudinale est illustré avec l'appui de la modélisation théorique de la compétence à planifier (figure 32) : l'analyse 1 traverse le modèle ; les analyses 2 à 5 s'attardent sur chaque composante de la compétence à planifier modélisée.

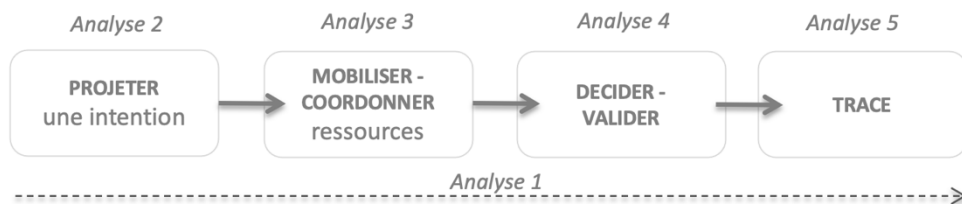


Figure 32. Les cinq analyses initialement programmées pour la première année du recueil de données de l'étude longitudinale

L'analyse 1 (figure 32) s'est déroulée de manière spécifique, d'une part, parce qu'elle est réalisée avec la mémorante et, d'autre part, parce que c'est la première exploration des données que nous voulions réaliser en dehors de tout cadre de référence. Cette analyse 1 a commencé par une reconstitution chronologique de chaque démarche planificative (figure 33) dans le but de la résumer en une somme d'intentions (figure 34) ; l'intention exprimée étant l'unité d'analyse du codage. Cette étape a bénéficié d'une validation inter-juges suite à l'affinement des codes et l'émergence d'« une vision commune, non équivoque » de leur signification par un double codage des chercheuses et grâce aux discussions qui ont permis de s'accorder (Miles & Huberman, 2003, p.125).

Démarche de planification		
1	Elle (MdS) m'a donné mes sujets de leçons (114). C'était la fin du 1 ^{er} stage où elle m'a donné un papier avec tous mes sujets de leçon (115-116)	Photo 1
2	Je ne savais pas trop. J'étais un peu perdue par rapport à la découverte des quadrilatères , je ne savais pas trop ce qu'elle voulait par là (135-137). Je ne voyais vraiment pas si je devais approfondir certaines choses (145-146). C'était un peu trop vague pour moi (121).	
3	Je lui (MdS) ai envoyé un message (par Messenger) pour voir vraiment ce qu'elle voulait dans « découverte des quadrilatères ». C'était vraiment une grosse découverte des quadrilatères (...) (128). J'allais voir, découvrir avec eux les différentes familles des quadrilatères sans trop approfondir (141-142). Après, elle (MdS) allait approfondir chaque famille (126).	Photo 2
4	Je passe à la bibliothèque (149) au matin avant d'aller au cours. Je venais plus tôt (148). Il nous restait quelques jours de cours avant d'être en congé (147). Je n'ai pas encore ma leçon donc je ne sais pas si je cherche quelque chose en particulier. C'est juste pour voir ce que je trouve à la bibliothèque par rapport à ce sujet (153-155).	Photo 3
5	Je fais d'abord mon analyse matière (156). Je regardais au niveau des synthèses et tout ça (150). Donc, là, j'étais plutôt dans l'objectif de voir ce qu'il y avait u niveau des synthèses, au niveau de la théorie sur les quadrilatères (158) puisque je sais que je ne vais pas faire d'exercices vu que c'est une découverte (164)	
6	J'ai demandé à une fille de la classe qui avait le <i>Math & Sens</i> sur l'espace (169) (parce que) je savais qu'il y avait pas mal de théorie, pas mal de pistes didactiques pour cette leçon (170). Il est à la bibliothèque (173) (mais) je préfère travailler chez moi (174). J'ai pu prendre son bouquin chez moi pour travailler le week-end (173).	Photo 4

Figure 33. Extrait de la reconstitution de la démarche planificative de Margot au moyen d'extraits de verbatims, repérage d'un obstacle en rouge

En résumé : les intentions	
	Recevoir le sujet : découvrir les quadrilatères
	OBSTACLE : « Je ne savais pas trop. J'étais perdue par rapport à la découverte des quadrilatères. Je ne savais pas trop ce qu'elle voulait par là »
1	Clarifier les attendus du MdS
2	Se documenter en vrac (aucune idée)
3	Cerner toute la matière et celle à voir avec les enfants
4	Trouver les étapes d'apprentissages
5	Valider auprès du prof de math
	OBSTACLE : « J'étais un peu perdue, je me suis dit : 'Je dois tout recommencer' »
6	Ajuster suivant les conseils du professeur de math
	PAUSE
	Valider par moi
	Décider que c'est terminé
7	Valider auprès du MdS

Figure 34. La démarche de Margot résumée en une somme d'intentions

Ensuite, la chercheuse et la mémorante ont relu individuellement les verbatims pour s'imprégner de chaque démarche planificative. L'échange inter-chercheuses a permis une intercompréhension et la mise en évidence, pour chaque participant, d'éléments saillants caractérisant son processus de planification (par exemple, l'ordre de rédaction, les obstacles rencontrés, les questions posées, la sollicitation des pairs, les régulations...). Tout au long de ces analyses, une posture inductive a été maintenue. En effet, Miles et Huberman (2003) précisent qu'elle permet de laisser place à l'observation du fonctionnement des participants et à l'émergence des codes. De cette façon, chaque singularité est prise en compte, par les chercheuses, détachées d'un cadre conceptuel préexistant, tout en sachant qu'au final, elles s'y raccrocheront. Il s'agit d'une précaution utile pour ne pas avancer sans structure et rester fixées sur l'objectif.

Enfin, la révision des codes nous a permis de dégager des similitudes entre les participants (tableau 4) et nous ont amenées, après saturation des catégories de l'analyse, c'est-à-dire « lorsque tous les faits nouveaux peuvent être immédiatement classifiés » (Miles & Huberman, 2003, p.121) à déterminer quatre impulseurs et, en lien, quatre profils planificateurs qui ont constitué un cadre de référence pour la suite du traitement des données.

Tableau 4. Extrait du codage
des démarches planificatives des participants selon les quatre impulseurs mis au jour

		Préparer c'est	Habitude	IMPUSLEUR	Mes idées/réflexions/créativité/ représentations/imagination	MdS et programme
					RESSOURCES	
					SOI	STAGE
Asia	2a	COMPLÉTER LE CANEVAS	/	PRESCRIT	SOUVENIRS DU COURS + FICHE SIGNALÉTIQUE GLOBALE	
Clémence	2b	COMPLÉTER LE CANEVAS	/	PRESCRIT	CROYANCES SOCIALISATION SECONDAIRE	
Delphine	2b	COMPLÉTER LE CANEVAS	Ca devient une habitude, un plaisir, on est fier	PRESCRIT	SOCIALISATION SECONDAIRE	BINÔME
Noé	2b	SUIVRE LE PRESCRIT DU MDS EN COMPLÉTANT LE CANEVAS	/	PRESCRIT	PHOTO PRISE EN CLASSE VERTE	
Cassandra	2b	COMPRENDRE CE QUE VEUT LE MDS	A des habitudes de travail	PRESCRIT		PREREQUIS BINÔME
Margot	2b	COMPLÉTER LE CANEVAS QUI FAIT SENS	(1) Clarifier auprès du MdS (2) Analyse matière pour faire la synthèse (3) Analyse didactique pour faire le déroulement	PRESCRIT	ANALYSE MATIÈRE ANALYSE DIDACTIQUE	
Camille	3	ACCROCHER LES ENFANTS DE MANIÈRE LUDIQUE	A des habitudes de travail	MOI + PRESCRIT	SOCIALISATION SECONDAIRE SOUVENIRS DU CONSEIL DE PROF	SUJET DE LA LEÇON THÈME DE L'ÉCOLE

Fond vert : le prescrit comme impulseur. Fond orange : l'activité d'enseignement comme impulseur.

Les analyses 2 à 5 ont, cette fois, plus particulièrement sondé chaque composante de la modélisation de la compétence à planifier. Ce cadre d'analyse constitue la grille préétablie à partir de laquelle se fera le traitement de l'information. En ouvrant l'une après l'autre les boîtes qui le constituent, les unités d'analyse – préalablement déterminées – viennent s'y greffer. Toutefois, une place est volontairement laissée à l'émergence de catégories et sous-catégories ainsi qu'à l'ajustement des catégories préétablies, afin de laisser parler les données. L'Écuyer (1990) précise que, dans ce cas, les catégories utilisées pour l'étude sont mixtes. Si l'analyse des données est empreinte des écrits scientifiques que nous avons consultés et de notre expérience professionnelle de formatrice en haute école, rappelons que Paillé et Mucchielli (2012) parlent, à ce propos, d'une connaissance *a priori* avec laquelle, inévitablement, le chercheur aborde l'analyse.

En pratique, et concrètement pour notre étude, nous passons en revue chacun des constituants du modèle théorique (intentions, ressources, décisions/validation, trace). Le seul codage préexistant est cette liste de constituants du modèle. Elle a donc guidé le traitement des données. L'unité de codage est déterminée *a priori*. Il s'agit d'un bloc de phrases regroupant une même unité de sens (Miles & Huberman, 2003).

À partir de là, les quatre analyses ont été effectuées : l'analyse des intentions projetées, l'analyse des ressources utilisées, l'analyse de la prise de décision et l'analyse de la trace.

Les intentions ont été identifiées, regroupées dans un tableau les globalisant pour l'ensemble des participants (tableau 5), et interprétées.

Tableau 5. Extrait du croisement des intentions avec les profils planificateurs

	Ajuster la préparation suivant les conseils reçus	Ajuster selon les caractéristiques des apprenants	Cerner ce que les élèves et elle devront savoir	Clarifier les attentes du MdS	Compléter la leçon avec des exercices différents	Construire le matériel	Créer la découverte	Créer la méthodologie	Créer les exercices	Créer les synthèses des enfants	Ecrire les idées en vrac	Faire une pause
Profil 1									X			
Profil 2	X				X							
Profil 2	X				X				X			
Profil 2									X	X		
Profil 2									X			
Profil 2									X			
Profil 2			X						X			
Profil 2									X			
Profil 2	X	X							X			
Profil 2	X			X						X		X
Profil 2			X				X			X		
Profil 2	X			X		X			X			
Profil 3	X	X							X			
Profil 3			X						X	X		
Profil 3	X			X					X	X		
Profil 3									X			
Profil 3			X						X	X		
Profil 4				X		X		X			X	

Les ressources utilisées ont été mises au jour en relisant une deuxième fois les verbatims, en les catégorisant dans le tableau des ressources du modèle théorique (tableau 2) puis en recherchant les similitudes par profil (tableau 6).

Tableau 6. Extrait du classement des ressources du profil 2

	SOI	HE	STAGE	EXTERNE
Asia	Fiche signalétique globale Imagination	Canevas (structure, APA) Souvenirs du cours	MdS (1) sujet (2) modèle dans farde d'élève (3) valider Programme Elèves (difficultés)	Internet (la classe de Mallory) (1) exercices Livres (matière)
Delphine	Ses réflexions Ses idées Socialisation secondaire	Binôme (partage leçon) Cours (normes APA)	MdS (1) sujet Prérequis (la découverte de la leçon faite par son binôme) Programme	Manuels et Internet (blogs, forums d'instit) pour les exercices Livres (an matière)
Noé	Mes réflexions (1) organiser les exercices (2) découverte Ma créativité (exercices) Mon ressenti (choix exercices) Ma photo prise en classe verte	Canevas Bibliothèque (1) exercices Pairs (comparer/valider leçon)	MdS (1) sujet Programme	Internet 1) exercices (2) images pour illustrer la leçon (feuilles des élèves et découverte) (3) an matière Livres (1) exercices (2) an matière (3) images pour les feuilles élèves
Margot	Mon analyse matière (pour faire la synthèse). Mon analyse didactique (pour faire le déroulement) Mes idées (déroulement) Mes réflexions (se poser, repenser à la rencontre avec le prof de math)	Prof de math (1) valider (2) conseils données aux pairs lors des AJP (3) nouvelles connaissances 4) cours	MdS (1) sujet (2) valider	Bibliothèque (1) rien de particulier (2) en vue de réaliser la synthèse Math et Sens (recommandé par le prof de math, emprunté à une fille de la classe) (1) pour l'an didactique

L'analyse de la prise de décision et de sa validation nous a, encore une fois, replongée dans les verbatims pour en extraire, cette fois, le détail de chaque réflexion menant à un choix (par intention). Nous avons classé ces extraits suivant les critères du principe de viabilité (certitude, efficacité, confort) (figure 35) et déterminé le ou les indicateurs activés. Puis, l'observation de l'équilibre pour chaque intention a été scruté et des similitudes, par profil, recherchées. Le repérage des obstacles évoqués par les participants nous a permis, *in fine*, d'analyser la dynamique qui traverse le modèle. Un extrait du tableau final croisant les profils et les participants est disponible à l'annexe 4.

S'organiser	Trouver comment faire - Obstacle
EPROUVE-ORGANISER SON TRAVAIL "to do list" des choses à faire, fichier word pour récolter les infos)	ABORDER LA LECON trouver une découverte pour la leçon (Comment faire pour la découverte ?)
CONSIGNE CANEVAS compléter le canevas	RESERVOIR :utiliser Internet (tomber sur l'info, trouver les idées)
EPROUVE-ORGANISER LES INFOS RECOLTEES créer un dossier par sujet	ÊTRE A L'AISE- Maitriser le sujet (comprendre le contenu)
EPROUVE: avoir éprouvé une démarche de planification qui est efficace (travailler quand on a le temps)	HE - RESPECTER CE QUI EST APPRIS: respecter ce qui a été appris (faire découvrir par l'enfant)
ANTERIEUR : reprendre la démarche de planification efficace (travailler quand on a le temps)	FONCTIONNELLE (institut sur des sites) :des documents qu'il n'y a plus qu'à télécharger
SE SENTIR PRET.E Gérer son temps (être relax au niveau timing)	RESSOURCE EPROUVEE (institut sur des sites) : on a leur vécu
	HE -SOURCES RECOMMANDEES utiliser les ressources recommandées (site, pas enseignons mais enseignement.be)

Fond vert : certitude. Fond orange : efficacité. Fond jaune : confort. Obstacle en écriture rose

Figure 35. Extrait de l'analyse des décisions de Sasha

Enfin, nous avons exploré les indices liés à la réappropriation de l'outil prescrit (la trace). Ce repérage et les interprétations associées ont suivi la même méthode de codification (tableau 7) et finalisé l'analyse des données de l'année 1.

Tableau 7. Extrait du codage lié à la réappropriation du canevas

	Préparer c'est...	linéarité
Asia	compéter le canevas	complète le canevas
Clémence	compéter le canevas	suit le canevas
Delphine	compéter le canevas	suit le canevas
	suivre le prescrit du MdS en	
Noé	complétant le canevas	linéaire
Cassandra	comprendre ce que veut le MdS	suit le canevas
Margot	compléter le canevas qui fait sens	linéaire, complète le canevas
	accrocher les enfants de manière	
Camille	ludique	suit le canevas

Pour chaque analyse, la catégorisation des données a fait l'objet d'un codage thématique sous forme de mots-clés émergents puis d'une réduction des mots-clés « par condensation » (Gohier, 2011, p.100). « La condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données 'brutes' figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (Miles & Huberman, 2003, p.29). Ainsi, pour chaque analyse effectuée, nous avons réalisé une carte de codes s'étoffant au fur et à mesure du traitement des données. Puis, par regroupements, une arborescence thématique a permis d'organiser et d'affiner les catégories de classement. En exemple, le tableau 8 propose la grille d'analyse du critère d'efficacité (prise de décision) et le codage thématique associé à la sous-catégorie « utiliser certains ressources ».

Tableau 8. Extrait du codage thématique utilisé pour l'analyse du critère d'efficacité

EFFICACITÉ	Utiliser certaines ressources	accessibles	le réservoir d'idées/informations
			l'opportunité
			l'immédiateté
			l'accès fortuit
		pertinentes	la fonctionnalité
			l'utilité pour l'apprentissage
			le caractère éprouvé <i>par procuration</i>
			<i>par moi</i>

Des schémas nous ont permis de saisir visuellement l'organisation des données (Savoie-Zajc, 2011) tels que, entre autres, le tableau des intentions projetées selon les profils planificateurs (tableau 13), le tableau des ressources utilisées (tableau 15) ou encore ceux organisant les ressources sollicitées par chaque profil (tableaux 18 à 21).

3.3.2. Les analyses des années 2 et 3

L'étude étant longitudinale, la même démarche d'analyse des données a été répétée sur chaque nouveau corpus (années 2 et 3 de récolte) à la différence que toutes les catégories qui ont émergé lors de l'analyse des données de l'année 1 sont devenues des catégories pré-établies pour l'analyse des années suivantes. Un extrait de la grille d'analyse ainsi constituée et du précodage manuel sont consultables à l'annexe 5. Une place a toutefois été laissée à l'émergence éventuelle de nouveaux codes. Ces analyses répétées ont permis de consolider l'impulseur et de stabiliser les profils planificateurs découverts.

3.3.3. L'analyse longitudinale

L'analyse longitudinale s'intéresse au développement de la compétence à planifier durant les trois années de formation. Pour ce faire, nous avons analysé les entretiens réalisés à partir des trois lignes du temps et ceux menés sur la base des storylines ; pour finalement porter un regard distancé sur le parcours des étudiants.

L'analyse des entretiens menés à partir des trois lignes du temps vise une prise de distance sur les données récoltées durant les trois années afin d'observer, de manière longitudinale, non seulement l'évolution de la compétence à planifier mais aussi les facteurs qui l'influencent. Dans cette optique, la chercheuse observe les analyses effectuées pour chaque participant en première, deuxième et troisième années de formation (annexe 6) et identifie, d'une part, leur mobilité au sein des profils tout au long de leur cursus de formation et, d'autre part, le point de vue de chaque acteur sur sa propre évolution. Par ce croisement, le regard du participant valide l'interprétation de la chercheuse (Mukamurera et al., 2006) et permet de dégager, à partir de sa compréhension, les facteurs responsables de l'évolution de sa démarche. En ce sens, nous assurons notre positionnement principal dans les perspectives interactionniste stratégique (Pépin, 1995, 2000) et non déficitaire (Malo, 2005) annoncées et l'implication des participants dans la recherche (Warne et al., 2013).

L'analyse des storylines clôture le parcours. À cette occasion, nous les avons d'abord encodées (annexe 7), puis repéré la manière dont les participants définissent chaque critère

du principe de viabilité (efficacité, certitude, confort), afin de comprendre ce qui entre en jeu quand l'étudiant les équilibre pour prendre une décision (tableau 9).

Tableau 9. Extrait de l'analyse des storylines : le critère d'efficacité selon les profils

EFFICACITE			Impact possible sur les profils			
			PROFIL 1	PROFIL 2	PROFIL 3	PROFIL 4
AVANT LE STAGE	Pour planifier	Trouver comment s'y prendre		X		
		Trouver sa manière de faire			X	
		Comprendre ce qui marche (pour planifier)			X	
	Pour le rendement	Avoir finalisé les leçons	X	X	X	X
		Être plus rapide, savoir où chercher, avoir des idées, ne plus trop réfléchir			X	
PENDANT LE STAGE	Pour enseigner	Avoir les balises pour enseigner				X
APRÈS LE STAGE	Pour l'apprentissage des élèves	Constater que les leçons fonctionnent en stage	X			
		Constater que les enfants sont réceptifs en stage			X	

Par la suite, les facteurs identifiés par les étudiants comme faisant « bouger » leur compétence à planifier ont été listés à partir de l'entretien réalisé sur la base des trois lignes du temps et de celui mené sur la base des storylines (figure 36).

les consignes contraignantes (exigence) MDS [3]	les savoirs, les idées, les difficultés des élèves [2]
les consignes contraignantes (didactique imposée) FORM [2]	l'implication du Mds (explique, cible ce qu'il faut retravailler...) [2]
la quantité d'outils/Informations reçues et non maîtrisée en B1 FORM [2]	les renforcements positifs MDS[2]
la contrainte organisationnelle quand on travaille en binôme FORM [2]	la liberté laissée pour expérimenter MDS[2]
les consignes contraignantes (exigence) MDS [3]	les savoirs, les idées, les difficultés des élèves [2]
les consignes contraignantes (didactique imposée) FORM [3]	le bien-être dans l'école[2]
le statut de « débutant dans la formation (peur, peu outillé) [3]	l'outillage reçu (savoirs, matière, didactique...) FORM [2]
la communication difficile, le manque de confiance du Mds [4]	la liberté progressivement laissée[2]
les élèves difficiles [4]	l'apport d'idées[2]
le partage d'idées ETD [4]	le nombre croissant de stages/expériences en B3[2]
le soutien MDS le soutien [4]	les 3 années de formation permettant le temps à l'appropriation des outils[2]

Figure 36. Extrait du recensement des facteurs favorisant le développement, associé au nombre de participants les citant

Nous avons ensuite identifié les contextes qui, selon les participants, enclenchent ces facteurs responsables du développement de leur compétence à planifier (tableau 10).

Tableau 10. Repérage des contextes responsables du développement de la compétence à planifier, selon les étudiants

	Contexte de stage	Institut de formation	Soi	Étudiants	Entourage
INSERTION ✓ Insérer positivement	X				
NON DÉFICITAIRE ✓ Reconnaître les/ses compétences/légitimité	X	X	X	X	X
✓ Reconnaître ses atouts (connaissances du métier, geste, efficacité, bagage, réflexions)			X		
ACCOMPAGNEMENT ✓ Outiller, guider, informer, conseiller si besoin, lâcher progressivement	X	X			
✓ Montrer/confronter, donner à voir leur geste	X	X		X	
✓ Soutenir, dédramatiser	X	X	X	X	X
RYTHME ✓ Donner la possibilité d'apprendre, de s'exercer, de tester	X	X			
✓ Développer la compréhension du métier et du geste, apprendre le métier, s'exercer, tester, s'outiller			X		
ENGAGEMENT ✓ Proposer/se fixer des défis planificateurs		X	X		
✓ Se fixer des projets professionnels			X		
RECUL RÉFLEXIF Se remettre en question			X		
IDENTITÉ PROFESSIONNELLE Endosser son identité professionnelle (conscientiser, confronter, trouver)			X		
	↑		↑		↑

Contextes

Finalement, nous avons porté un regard distancé sur les parcours des étudiants afin de qualifier les mouvements repérés (entre les profils planificateurs et au sein de ceux-ci) durant la formation. Le but étant aussi d'identifier leurs déclencheurs (tableau 11).

Tableau 11. Extrait de l'analyse des déclencheurs pour le mouvement « avancée »

Avancée		
FAITS	DÉSTABILISATION POSITIVE	BESOINS
Connaissance meilleure du métier (compréhension crescendo du métier, du geste professionnel, de son utilité pour le métier)	Des compétences (adéquation à la nouvelle compréhension)	Ajustement du geste professionnel aux nouvelles compréhension du métier
Responsabilisation (se forme pour soi, à son rythme, décide des balises à respecter en l'occurrence celles du MdS)	Des balises à suivre (qui se contredisent MdS/formateur)	Ajustement au projet personnel/professionnel
Style trouvé (trouver qui je suis en tant qu'enseignant, après tension identitaire et émotionnelle)	Tension identitaire (entre le modèle et ce que je veux être) Tension émotionnelle (conflit identitaire et de la loyauté)	Affirmer son style Trouver un bien-être
Prise de conscience du diplôme prochain (conscience que demain je serai instituteur, c'est sérieux) (compréhension de l'utilité de la formation (se décide à tester) IMPACT	Identitaire (conscientisation)	Développer ses compétences du métier, s'engager dans la formation
Démarche planificative connue et confiante (prends confiance dans sa démarche planificative)	Des compétences professionnelles	Affirmer sa démarche planificative, s'affirmer

4. Les considérations éthiques

Afin d'assurer l'éthique de la recherche, nous avons pris en compte les trois principes directeurs recommandés par le *Belmont Report* (Hobeila, 2011) qui portent sur le respect de la personne, le bien-être et la justice.

Le respect de la personne consiste à la traiter comme un acteur autonome qui a le droit d'être protégé si cette autonomie est diminuée. Pour ce faire, « les participants doivent être informés des tenants et aboutissants de la recherche (...), l'information doit être comprise (...), le consentement doit être volontaire » (Hobeila, 2011, p.42). Dans cette optique, nous avons pris le temps d'expliquer la recherche aux participants, son but et les différents recueils envisagés. Nous les avons informés de la nature des données qui seraient utilisées, de leur exploitation exclusive à des fins de recherche et du respect de l'anonymat. Nous avons aussi pris le temps de répondre à leurs questions. Ils ont, ensuite, signé librement un consentement écrit, avec la possibilité de se rétracter à tout moment. Deux contrats éthiques ont été proposés (annexe 8) : un premier lié au dispositif de formation *API* suivi par l'ensemble des étudiants du Bloc 1 (96 étudiants) et un second lié à l'étude longitudinale qui concerne les 20 participants. Seuls deux étudiants du Bloc 1, ne faisant pas partie des 20 participants, n'ont pas souhaité signer le contrat éthique. S'ils ont suivi le dispositif *API* dans le cadre de leur formation, aucune information issue de leurs données n'a été utilisée.

Le respect du bien-être consiste à ne pas porter de préjudice et à optimiser les avantages potentiels. Pour ce faire, il convient de procéder à l'évaluation systématique du risque pour « tenir compte de la nature du risque et des avantages (physique, psychologique, juridique, économique, social) et de leur étendue (individuelle, familiale, communautaire, sociétale) » (Hobeila, 2011, p.42). À ce propos, notre recherche ne comportait aucune forme de risque pour les participants dont la participation était volontaire. Néanmoins, plusieurs contraintes ont été évaluées et prises en compte. La contrainte liée au temps de l'entretien a pu être négociée pour que chacun trouve un moment qui lui convienne. La contrainte liée à l'enregistrement a été levée par la demande systématique de l'autorisation d'enregistrer la rencontre. Une dernière contrainte, inattendue, s'est manifestée suite à la crise sanitaire 2020 : le besoin de préserver sa santé. Nous étions alors dans la récolte des données de l'année 2. Dès lors, nous avons laissé les étudiants choisir les modalités de l'entretien : en présence (avec les normes de sécurité en vigueur : masque, distance, désinfection, vitre de séparation, matériel propre à l'étudiant) ou à distance (via Teams). Le mode distanciel nous a amenée à ajuster le guide d'entretien et le matériel utilisé (ainsi une ligne du temps « PowerPoint » a remplacé la ligne du temps « papier »). Ces ajustements sont rendus visibles sur le guide d'entretien par un code couleur (annexe 1). Nous avons également coupé la caméra d'une étudiante qui ne souhaitait pas être visible lors de l'enregistrement via Teams.

La justice est l'attention portée aux bénéfices et risques de la recherche dans une juste répartition. Ainsi, les participants, issus d'une population, ne doivent pas tirer un profit exclusif des bénéfices, ni subir à eux seuls les inconvénients éventuels (Hobeila, 2011). Pour cette raison, nous avons mis en place le dispositif de formation *API* pour que l'ensemble des

étudiants du Bloc 1 puisse en tirer profit. En effet, si notre étude prend toutes les précautions possibles pour être le moins transformante (puisque nous souhaitons observer le phénomène tel qu'il évolue naturellement), nous avons conscience que le fait de se prendre en photo, d'y associer une légende et de raconter « son histoire planificative » est déjà un acte réflexif qui (trans)forme. Derobertmasure (2012) souligne, à ce propos, que faire état de sa pratique en la narrant ou en la décrivant fait partie des processus réflexifs de base. Dès lors, en ancrant le dispositif *API* dans le cursus de formation, pour qu'il soit vécu par l'ensemble des étudiants de l'année concernée, nous souhaitons leur assurer l'accès à cette part formative et aux bénéfices associés.

Après avoir déplié le design méthodologique, les trois chapitres suivants développent l'analyse des résultats en suivant les trois temps d'analyse présentés : les analyses de l'année 1 (chapitre 5), les analyses des années 2 et 3 (chapitre 6) et l'analyse longitudinale (chapitre 7).

Chapitre 5

Mise au jour d'un impulseur, émergence de profils planificateurs

Analyses de l'année 1

Le chapitre 5 présente l'analyse des données récoltées durant l'année 1 de l'étude longitudinale, les étudiants se trouvant en première année de formation (Bloc 1). Il passe en revue les 5 analyses menées qui ont conduit (1) à mettre au jour l'impulseur comme dynamique interne responsable du processus planificateur ; et (2) à l'émergence des profils planificateurs liés, chacun, à un impulseur spécifique.

Mise au jour d'un impulseur, émergence de profils planificateurs

Analyses de l'année 1

Ce chapitre présente les cinq analyses menées avec les données récoltées durant la première année de l'étude longitudinale (au Bloc 1 des étudiants). La première analyse a permis l'émergence de quatre profils planificateurs liés, chacun, à un impulseur. Cette analyse a la particularité d'avoir été conduite de manière inductive, par une vigilance rigoureuse et constante de la chercheuse pour rester le plus possible détachée des cadres théoriques connus et laisser place à l'émergence des éléments saillants caractérisant les démarches planificatives. Les quatre analyses suivantes se sont attardées à investiguer chaque composante de la modélisation théorique de la compétence à planifier (figure 32) au regard des quatre profils planificateurs établis afin de les caractériser au mieux : les intentions de planification (analyse 2), les ressources utilisées (analyse 3), la prise de décision planificative (analyse 4), l'appropriation de l'outil (analyse 5). La conclusion du chapitre rassemble les premiers résultats de l'étude longitudinale avançant d'une part une définition de l'impulseur et, d'autre part, les caractéristiques qui, à ce stade de la recherche, permettent de déterminer les profils planificateurs qui ont émergé.

1. Analyse 1 – Des profils planificateurs déterminés par un impulseur

La première analyse inductive (figure 37) laisse place au sens de la démarche étudiante pour déterminer ce qui l'anime et le fait avancer, en accord avec la perspective non déficitaire qui sous-tend la recherche. Elle traverse la modélisation théorique sans s'y attarder, la chercheuse et la chercheuse-mémorante ayant choisi de laisser exclusivement émerger les éléments saillants des discours des participants.

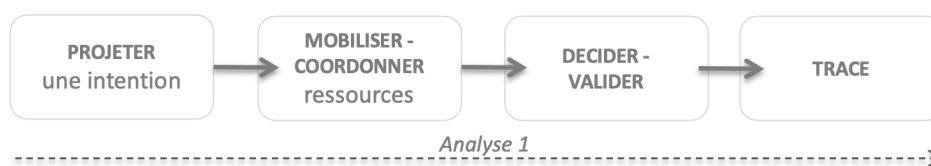


Figure 37. Situation de l'analyse 1, décrochée de la modélisation théorique

Ainsi, quatre groupes de participants ont été établis. Nous avons donné, à ces quatre groupes, le nom de « profil »¹⁸ et nous les avons numérotés de 1 à 4. Les participants, au Bloc 1, y sont ventilés suivant la répartition présentée dans le tableau 12

Tableau 12. Répartition des participants du Bloc 1 selon les profils

	Profil 1	Profil 2	Profil3	Profil 4
Impulseur	les représentations	le prescrit	l'activité d'enseignement	l'apprentissage des élèves
Nombre de participants (N=20)	1	12	5	2

À la lecture du tableau 12, nous observons que les participants se répartissent suivant un impulseur qui les guide. Au Bloc 1, la majorité se trouve dans le profil impulsé par le prescrit. Il est dès lors possible que ce profil soit celui qu'on pourrait principalement rencontrer au début de la formation et correspondrait à une sorte de profil-type caractérisant les premiers pas dans l'apprentissage de la compétence à planifier.

À la suite, nous présentons les quatre impulseurs qui ont émergé de nos analyses : les représentations, le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves.

1.1 Les représentations comme impulseur

L'étudiant du profil 1 est animé par ses représentations qui semblent motiver ses projets et guider ses réflexions. À l'instar de Poteaux (2017, p.23), nous comprenons le terme « représentation » comme un synonyme de « croyance »²¹ Ces deux appellations, ainsi que d'« autres termes répertoriés (Pajares, 1992) tels que conception, savoir enseignant, ou épistémologie personnelle, désignent les représentations qu'une personne se fait de la réalité, construite par l'expérience et assez valide pour guider la pensée et orienter l'action ». À cet égard, les représentations du profil 1¹⁹ sont multiples et influencées principalement par sa socialisation secondaire, c'est-à-dire par ce qu'il a vécu en étant lui-même élève (Vause, 2011). Il est également solidement ancré dans les théories qu'il se construit tout au long de son parcours d'élève, durant ses récentes expériences de planification de stages ou encore pendant la formation qu'il a reçue.

Cinq domaines de représentations, regroupés dans la figure 38, sont observés et impulsent son activité : la méthodologie, les apprenants, le contenu à enseigner, la démarche de planification, le canevas d'écriture.

¹⁸ Dans la suite du manuscrit, pour alléger la lecture, nous employons parfois uniquement le terme « profil » pour référer au « profil planificateur ».

²¹ Nous préférons le terme « représentation » au terme « croyance » quand nous parlons de l'impulseur. Ailleurs, dans le manuscrit, certains synonymes sont préférés quand ils font partie d'une théorisation spécifique comme les « croyances » de Vause (2010, 2011) ou les « conceptions » de Demougeot-Lebel & Perret (2010).

¹⁹ Dans un souci d'allègement du texte écrit, l'utilisation des termes « profil 1 », « profil 2 »... remplace, à l'occasion, les dénominations plus complètes : « l'étudiant du profil planificateur 1 », « l'étudiant du profil planificateur 2 »...

LES REPRÉSENTATIONS *sur...*

- la méthodologie
- les apprenants
- le contenu à enseigner
- l'activité de planification
- le canevas d'écriture

Figure 38. Cinq domaines de représentations observés chez le profil 1

Premièrement, le profil 1 s'enracine dans des **représentations méthodologiques** qui proviennent de son parcours d'écolier. Ainsi, lorsqu'il reçoit comme sujet de leçon un « savoir-lire », il plonge directement dans ses cours d'élève et, dans la même optique, dans ceux de son petit frère. Si, par la suite, il va consulter Internet et les cours reçus durant sa formation dans le cas où, « on ne sait jamais » [JB1, 238, 280]²⁰, il trouverait une idée plus intéressante, il revient systématiquement sur son premier choix qu'il considère comme le meilleur.

J'ai regardé (...) dans mes anciens cours [d'école primaire] parce que j'ai tout gardé, et dans les cours de mon frère (...). C'est la première chose que j'ai faite (...). Et heureusement, j'ai trouvé un texte sur le thème de l'eau (...). C'était le premier document qui était le meilleur. [JB1, 152-159, 240]

Par sa propre expérience d'élève, il valide les textes trouvés : « [Ces textes] je savais qu'ils étaient bons puisque sinon on ne nous les aurait pas donnés à l'école » [JB1, 191-192]. Et ce sont encore ses souvenirs d'enfant qui forgent sa représentation de la conduite à adopter et le poussent à agir.

Une leçon de savoir-lire, à part donner un texte et répondre à des questions... Puisque j'ai pas d'idées de textes, beh j'ai été rechercher dans mes cours [d'enfant] et c'est ce qui m'a, on va dire, poussé à faire la leçon. [JB1, 162-164]

Deuxièmement, on perçoit qu'il active des **représentations au sujet des apprenants**, à nouveau, déterminées par son enfance. Ainsi, lorsqu'il s'agit de repérer les difficultés inhérentes à la leçon, le profil 1 se rappelle les propres difficultés qu'il avait lorsqu'il était petit.

J'essaie de trouver un peu les difficultés, rien qu'en lisant mon déroulement (...). Ici, le terme « rez-de-chaussée », enfin moi je sais bien, quand j'étais petit, je ne savais pas c'était quoi un rez-de-chaussée. Alors, ici, j'ai trouvé une image d'une maison où ils expliquent tous les étages : les premiers étages, la terrasse, le sous-sol, etc. [JB1, 381-382, 423-427]

Troisièmement, le **contenu à enseigner** fait lui aussi l'objet de représentations. Le profil 1 se base sur ses propres critères pour définir les caractéristiques d'un bon texte

²⁰ La référence entre crochets indique le codage du verbatim : le participant (J), l'année de récolte (B1), les lignes du document (238 et 280).

(« vocabulaire facile, assez court et qui parle de choses réelles » [JB1, 197-198]) ou d'une bonne image qui facilite l'apprentissage.

On ne sait pas toujours trouver les images précises [qui représentent des mots difficiles]. Ici, c'était de la plomberie, mais (...) on voit un plombier, on voit des tuyaux bleus, des tuyaux rouges, mais ce que je voulais dire avec cette image-là, c'était la plomberie quoi (...). Je l'ai mise de côté parce que je me dis, c'est quand même bien expliqué sur l'image et... que l'image était colorée. Je me dis, beh, les élèves, ils vont bien aimer. [JEB1, 429-432, 435-437]

Quatrièmement, l'**activité de planification** semble également impulsée par des théories que le futur enseignant se crée et qui deviennent sa représentation de l'activité préactive de l'enseignant. À ce propos, le profil 1 annonce sa facilité de plus en plus grande à planifier au fur et à mesure des leçons qu'il conçoit. Il explique que c'est un travail qui se fait au « feeling » car préparer une leçon est une activité itérative, reproductive, qui s'automatise et, à force, devient simple à réaliser.

Je m'imagine le déroulement (...). Ça, ça vient, on va dire, au « feeling » (...). Puisque j'ai déjà mon idée dans ma tête, ça vient tout seul. En plus, quand on a l'habitude (...), quand on a déjà fait des leçons, on sait bien comment on doit faire, alors ça vient, c'est presque tout le temps la même chose (...). À ce moment-là, j'en avais déjà fait peut-être quatre, cinq... Les plus dures, ça a été... allez, les deux premières. Parce que les deux premières, au tout début de l'année, je me souviens, on me demandait de faire une leçon... oh, un calvaire ! Mais maintenant, c'est, on va dire, automatique (...). C'est plus simple une fois qu'on a trouvé le truc. [JB1, 365, 368, 392-395, 397-400]

Cinquièmement, l'étudiant qui correspond au profil 1 semble se réapproprier les consignes relatives au **canevas d'écriture** et s'en créer une représentation personnelle. Par exemple, il considère que le schéma du tableau demandé par les formateurs pour que le futur professionnel puisse organiser ce support en prévoyant les espaces qui accueilleront les éléments à formaliser, les supports utiles ou les notes en vrac, consiste à penser ce qu'il pourrait « mettre au tableau dans l'optique de rendre plus simple la leçon. Donc, ici, puisque c'est du savoir-lire, c'étaient des images du vocabulaire difficile. » [JB1, 410-413] De la même manière, il considère la discipline, le domaine et l'objectif comme des « petites choses » [JB1, 504] à ajouter à sa préparation écrite une fois que la leçon est terminée.

Ajoutons que si ce profil consulte son cours de français c'est pour espérer trouver d'autres textes parmi lesquels choisir ou pour valider le texte trouvé (en le comparant aux textes proposés dans le cadre de la formation). Il conclura, au final, que son cours ne lui a pas été utile, ne l'amenant pas à questionner ni à modifier son choix initial.

Si, par exemple, j'avais vu [au cours] un genre de texte (...) je me dis : « Bah ça va, c'est que c'est bon. » Et donc, [le cours reçu en formation] c'est juste, on va dire, une source sûre, c'est juste pour vérifier que je ne mets pas de conneries (...). Il y avait des textes, oui, mais pas vraiment ce que je cherchais. Donc je suis resté encore sur mon idée, ma première idée (...). Le cours de français, il ne m'a pas été super utile (...). Non, il ne m'a pas servi. [JB1, 272-308]

Par conséquent, tout au long de sa planification, le profil 1 est animé par des représentations antérieures sur le métier d'enseignant ou par celles qu'il se forge par son récent parcours de formation et desquelles il ne paraît pas s'extraire.

1.2 Le prescrit comme impulseur

Avant toute chose, l'étudiant du profil 2 s'assure que la commande du maître de stage est bien claire pour lui. Certains reçoivent un modèle qui les rassure, invités par le maître de stage à observer une leçon-type, les fardeaux des élèves ou un manuel qu'il recommande comme mode d'emploi méthodologique, avec l'injonction de « faire comme moi ».

Quand j'ai été en observation, j'ai observé une leçon similaire et elle [ma maître de stage] m'a dit que je devais la faire comme, elle, elle avait fait. Donc, elle avait fait un petit défi et je devais faire un petit défi, voilà. Je devais vraiment faire comme elle, comme elle avait fait pour eux [les élèves]. [AB1,176-179]

Je me sentais à l'aise par rapport [au sujet de leçon sur le nombre 10 000]. C'était la leçon où je me sentais le mieux (...) parce qu'elle m'avait montré un modèle de la manière dont elle voyait avec les élèves les autres nombres. Du coup, je voyais vraiment ce que je devais faire et comment je devais m'y prendre (...). Elle m'a montré, elle a pris la farde d'un élève et elle m'a montré comment elle fonctionnait avec eux. [ASB1, 89-97, 104-105]

Elle avait dit qu'elle voulait faire [la leçon] en ateliers (...), que les enfants découvrent chaque sens, qu'ils testent en fait : faire des petites expériences, entre guillemets, sur chaque sens. Elle m'avait aussi donné, [à partir] d'un manuel, un peu des explications [sur] comment faire des ateliers. Elle m'a donné les pages concernées sur le sujet et donc c'était clair pour moi ce qu'elle attendait pour cette leçon. [LB1,106-125]

Quand il ne reçoit pas de modèle, l'étudiant le sollicite afin d'être au clair avec les attendus de l'enseignant de terrain et de baliser son travail. Dans ce cas, de sa propre initiative, il questionne le maître de stage pour recevoir des pistes d'une démarche, ou consulte les référentiels de la classe, les cahiers des élèves pour y trouver un exemple de document à imiter qui permette de situer le niveau des élèves et les habitudes de structuration des feuilles qui leur sont données.

Je me souviens avoir demandé des informations à ma maître de stage [pour] voir un petit peu comment est-ce que je pouvais faire (...). Donc, elle m'a donné des informations : [utiliser] des photos, des tableaux, les mettre en groupe. Ça, ça aide beaucoup. [MAB1, 239-240]

J'étais un peu perdue par rapport à la découverte des quadrilatères. Je ne savais pas trop ce qu'elle voulait par-là, je ne savais pas, j'étais un peu perdue (...). C'était trop vague pour moi (...). Donc là, je lui ai envoyé un message pour voir vraiment ce qu'elle voulait (...). Je [lui] ai demandé de préciser (...). Là, elle m'avait dit [que] c'étaient les quadrilatères particuliers, une découverte en général. Donc, j'allais découvrir avec eux les différentes familles des quadrilatères et sans trop approfondir pour qu'elle, après (...), elle allait approfondir chaque famille avec eux par la suite. [MB1, 239-240]

[J'ai consulté] une farde d'un élève de la classe (...) pour voir un petit peu les exercices qu'elle [la maître de stage] présentait aux enfants, et voir si j'étais plus ou moins dans le bon par rapport à ce que j'allais demander, moi, aux enfants, et ce qu'elle demandait d'habitude pour pas trop

perturber les enfants non plus par rapport aux exercices que je vais demander (...). Je n'avais pas encore prévu d'exercices, justement parce que j'attendais de voir cette feuille-là. [MAB1, 236-241]

Il arrive que les modèles ne soient pas recherchés quand l'étudiant sait comment s'y prendre car ceux-ci sont ancrés en lui. Par sa propre expérience d'élève, il perçoit les étapes à suivre qu'il considère comme la procédure habituelle qu'il connaît à force de l'avoir plusieurs fois vécue pendant sa scolarité. Dès lors, il ne ressent pas le besoin de questionner le maître de stage. L'attendu semble limpide puisque ces méthodologies correspondent à ce que tous les instituteurs font.

Pour moi, c'est une logique de faire ça comme ça, en fait. Parce que, même que ce soit en primaire ou encore en secondaire, enfin, c'est souvent les étapes qu'on suit pour une lecture. Enfin, les étapes d'une lecture c'est ça. Du coup, à force d'en faire et d'en avoir fait... voilà. [CLB1, 428-431]

Comme c'est des exercices, c'était pas la leçon la plus compliquée, on va dire. Donc, je savais [que] j'allais distribuer les feuilles, lire les consignes, ils allaient les faire et puis on allait les corriger. Donc, souvent ça se déroule comme ça (...). On [les instituteurs] donne les feuilles et puis ils les font. [DB1, 294-302]

Une fois la commande clarifiée, c'est le prescrit qui anime l'étudiant du profil 2, et ce, qu'il s'agisse du prescrit de l'institut de formation (qui impose un canevas d'écriture, le balise de consignes, recommande des méthodologies et soutient les contenus) ou du prescrit du maître de stage (qui définit le sujet et ses attentes par rapport à la leçon à enseigner). Si deux prescrits, illustrés par la figure 39, sont définis, trois cas de figures sont observés : l'étudiant qui scande sa planification de préoccupations exclusivement liées aux injonctions de la haute école, celui qui se focalise prioritairement sur les attentes du maître de stage et l'étudiant qui manifeste une volonté de répondre tout à la fois aux deux prescrits.

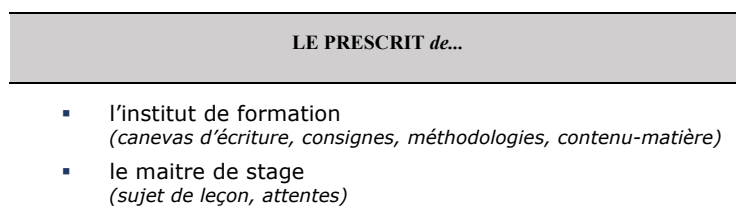


Figure 39. Deux prescrits mobilisés par le profil 2

Le premier cas de figure rencontré est l'étudiant qui est mobilisé par **le prescrit de l'institut de formation**. Une fois la commande du maître de stage comprise, il n'interagit plus avec lui durant la planification de sa leçon et se borne à respecter le canevas d'écriture appris et transmis par ses formateurs, à le compléter au fur et à mesure de la conception de la leçon. Préparer semble avant tout un acte administratif qui consiste à compléter une fiche de préparation de leçon selon le mode d'emploi linéaire reçu et à s'assurer, au final, que ce canevas est bien rempli et détaillé en notant, mot pour mot, ce qui sera dit et fait.

J'ai commencé à réaliser mes leçons. Donc, pour ça, j'ai téléchargé une préparation de leçon sur le site [de la haute école] (...). C'est un modèle qu'on doit remplir (...). Et on doit le remplir

au fur et à mesure de notre leçon (...). [Les enseignants] nous disent vraiment les gros points à suivre au niveau d'une leçon. Donc, par exemple, c'est la mise en situation et la présentation. Ensuite, c'est la phase de découverte, donc comment est-ce qu'on va commencer la découverte (...). Et ensuite, on a la phase de synthèse, donc c'est comment est-ce qu'on va réaliser la synthèse avec les élèves, et puis les éventuels exercices. [ASB1, 115-119, 214-218]

La première chose que j'ai faite c'est : j'ai pris une feuille de bloc et un crayon et j'ai commencé à noter (...) un brouillon de l'organisation (...). J'avais mis « intro, développement, conclusion » bien espacés et je m'étais dit que j'allais remplir au fur et à mesure (...). La fiche signalétique (...), c'est l'école qui nous demande de la remplir (...). C'est une fiche où on doit écrire, mot pour mot, ce qu'on dit aux enfants, ce qu'on fait (...). [Ma leçon est terminée quand] j'ai complété, ce que je devais, j'ai fait ce que je devais faire : j'ai fait la fiche élèves avec le correctif et j'ai fait la feuille de leçon qu'on nous demande de faire pour l'école. [NB1, 165-349, 492-494]

Parfois, le respect du prescrit de la haute école se manifeste par le désir de suivre ce qui a été appris des formateurs dans le cadre de la formation : les méthodologies encouragées, les ressources plébiscitées, les conseils reçus, les apprentissages effectués, les recommandations proposées. Dans ce cas, ce sont moins les consignes d'écriture et, avec elles, le caractère formel de la préparation écrite qui prime, mais c'est davantage la volonté de se plier au cursus de formation. Préparer est alors une mise en application des apprentissages construits et conduit avant tout l'apprenant à se conformer à la formation reçue, la validant, en quelque sorte.

J'avais travaillé sur le déroulement de ma leçon, comment j'allais procéder. J'avais déjà une petite idée en feuilletant le [manuel] *Math et Sens* de ce que j'allais faire parce que j'avais trouvé, et [le prof de math] nous en avait parlé aussi en cours : travailler avec des bandelettes pour découvrir les familles de quadrilatères. [MB1, 225-230]

Je n'avais pas bien compris (...) l'importance de faire comprendre aux enfants que (...) c'est pas parce qu'on [est] un trapèze qu'on n'est plus un quadrilatère (...). Et donc, [pendant] l'atelier, [le prof de math] nous a bien réexpliqué ça et donc je savais qu'il fallait vraiment que je fasse bien comprendre [ça] aux enfants (...) [et] j'ai remodifié ma leçon. [MB1, 358-378]

Le deuxième cas de figure est l'étudiant animé par le **prescrit du maître de stage**. S'il commence, lui aussi, par s'assurer de bien comprendre ses attentes, il gardera cette préoccupation tout au long de sa démarche de planification. Son discours est teinté par la nécessité fréquente de lui demander de valider les choix qu'il fait, les exercices qu'il crée, les décisions qu'il prend. Il veut s'assurer d'être dans le bon et applique sans discuter ses recommandations.

J'avais fait des recherches à la bibliothèque, j'avais essayé de retrouver le manuel que ma maître de stage m'avait donné. [C'était important car] elle y tenait, elle m'avait dit qu'elle voulait ça au final. Donc, je voulais le retrouver parce qu'il me manquait deux, trois feuilles. [LUB1, 156-160]

[Les exercices], je commence à les créer moi-même et, au final, une fois que je pense avoir fini une fiche d'exercices, là, de nouveau, j'imprime, je vais voir ma maître de stage et elle me dit si ça va ou pas, si je dois rajouter des choses ou pas. Donc, je regarde, je fais tout le temps par

rapport au regard de ma maître de stage, jamais par rapport à moi où je me dis : « Celle-là, je suis sûre, je fonce et je donne ça, comme ça, aux élèves ». Non, ça, je ne fais pas. [MAB1,654-659]

Et donc, à ce moment-là, elle me dit qu'il y quelques fautes d'orthographe qu'il faut que je change. Et donc, là, je change et je ré-envoie pour voir s'il ne faut rien changer d'autre. [EB1,595-597]

La sollicitation du maître de stage est telle qu'il arrive que l'institut de formation disparaisse totalement du processus de planification, et ce, jusqu'à la clôture de la leçon qui n'est considérée comme terminée qu'à partir du moment où le maître de stage valide le jet final et confirme qu'elle est prête à être enseignée.

Elle m'a demandé de mettre une image [sur les paroles de la chanson] (...). Ici, j'ai mis la photo (...). Et voilà, après elle m'a dit que c'était bon (...). À ce moment-là, comme tout a été confirmé, la leçon était terminée. [EB1,604-628]

L'intervention de l'institut de formation dans la préparation, quant à lui, ne se fait sentir que lorsque l'étudiant évoque l'existence du canevas à remplir et qu'il s'y exécute ou quand il en ressent le poids, insistant sur l'aspect obligatoire et contraignant de cette rédaction.

Ça, c'est tout le rappel (...), ça se fait de manière orale. Donc, je note (...). Et puis, (...) on va passer aux exercices, donc je note l'introduction (...). Et puis, là, j'ouvre l'autre fichier : je fais les exercices. Puis, une fois que j'ai fini tous les exercices, je reviens à ça [le canevas] pour pouvoir (...) noter la correction des exercices en fait (...). À chaque fois, je note la réponse attendue [dans la colonne de droite]. [CB1,296-313]

J'ouvre un autre dossier Word. Là, je mets, je tape toutes mes idées (...) au fur et à mesure. Et au final, j'arrive à constituer ma leçon (...), tout ce qui va se retrouver dans ma leçon, que je mets par points et qu'après je vais rédiger en phrases plus françaises [dans le canevas] (...). Là, je reprends mon fichier de ma leçon et je tape ma leçon quoi (...) pour remplir tout ce qui est... allez, les normes qu'il faut remplir (...). Je suis allée à la bibliothèque [pour] compléter les compétences et les disciplines (...). Donc, c'est un passage obligatoire, donc on le fait (...). [MAB1,290, 517-529,453-463]

Le dernier cas de figure observé correspond à l'étudiant qui exprime autant son intention de respecter le **prescrit du maître de stage que celui de l'institut de formation**. Cette recherche de conformité aux deux milieux de formation rythme, ça et là, son processus de planification. D'une part, il mentionne le souci de respecter les attentes de la haute école : suivre les conseils des enseignants « pour ne pas dire de bêtises » [AB1,356], faire valider une production, tenir compte d'un enseignement reçu lors d'un échange, observer les étapes de la rédaction du canevas.

J'ai été voir [le prof de français] (...). J'avais déjà fait mon questionnaire un peu comme ça, un peu au brouillon, et je voulais savoir si les questions que j'avais mises c'étaient des bonnes questions ou alors est-ce que je devais rechanger quelque chose ou pas (...). Et après, elle nous a expliqué ce qu'on devait retrouver vraiment dans les questionnaires comme types de questions : qu'il devait y avoir des questions ouvertes, fermées, des questions à choix multiples, vrai ou faux (...). [Et puis], j'ai fait mon questionnaire. [CLB1,519-529]

D'autre part, il exprime aussi le besoin de se référer au maître de stage durant son travail de planification surtout pour valider les choix qu'il fait car « c'est [le maître de stage] qui décide (...), je n'allais pas faire une leçon si le texte ça ne lui convenait pas » [CLB1,275-276], allant jusqu'à être satisfait de sa préparation quand le maître de stage en est, lui-même, satisfait.

Par conséquent, tout au long de sa planification, le profil 2 est préoccupé par le prescrit et la volonté de s'y conformer. Il renoncera d'ailleurs à ses propres idées, parfois à contre cœur, si le maître de stage ou un des formateurs de l'institut de formation lui conseille une autre piste.

Au départ je voulais [réaliser mon défi sur] la fancy-fair. Et après, elle [ma maître de stage] m'a proposé plutôt de faire sur les photos – les pochettes photos qui étaient en vente à ce moment-là – donc j'ai parlé au niveau du prix des photos, du nombre d'élèves qui étaient venus chercher les pochettes. Et j'ai tourné mes défis pour que ce soit autour de x50 et x200. [AB1,320-323]

[Pour mon analyse matière], elle m'a demandé de rechercher donc sur l'auteur (...). [J'ai] plus développé mon analyse matière [comme] ça, au moins, ils [les profs de l'institut de formation] étaient contents (...). J'ai donné l'auteur (...) mais je ne vois pas l'intérêt de faire une aussi grande recherche (...). Pour moi, peu importe quoi, les élèves ça ne va pas changer leur vie qu'ils sachent ce genre de choses. [LB1,353-371]

1.3 L'activité d'enseignement comme impulseur

L'étudiant du profil 3 est animé par son engagement personnel dans la planification de l'activité d'enseignement. Tout comme l'étudiant du profil 2, il respecte le prescrit mais celui-ci ne semble pas conditionner son travail. D'ailleurs, s'il sollicite d'office le maître de stage et les enseignants de la haute école, il se place surtout dans une relation de travail, s'autorisant le choix d'appliquer ou non les conseils reçus. Il se donne du temps pour construire ses idées et développe peu à peu sa touche personnelle. En conséquence, c'est l'activité d'enseignement qui le mobilise et qu'il semble vouloir faire sienne à travers son propre style d'enseignant (Clot & Faïta, 2000) qu'il développe. Ainsi, nous avons mis en évidence cinq éléments personnels sur lesquels il s'appuie pour colorer la planification de son enseignement : ses idées, ses réflexions, ses décisions, son appropriation et ses habitudes (figure 40).

L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT
▪ ses idées ▪ ses réflexions (ressources, maîtrise matière, organisation de la leçon, apprenants) ▪ ses décisions ▪ son appropriation ▪ ses habitudes

Figure 40. Les éléments propres au profil 3 sur lesquels il appuie son activité d'enseignement

D'abord, et sans ordre hiérarchique, l'étudiant du profil 3 s'appuie sur **ses propres idées** pour planifier. Il évoque une étape de mise au brouillon, sur papier ou dans sa tête, des informations qu'il glane, des idées qu'il trouve ou qui lui arrivent en tête. Ces idées sont organisées sous forme de plan ou déposées en vrac pour ensuite être triées et sélectionnées. Elles constituent l'étape qui précède la rédaction du canevas qui consiste à mettre par écrit les idées arrêtées.

Je ne savais pas comment lancer ma leçon (...). J'ai demandé à ma maman, elle n'avait pas d'idée. Ma petite sœur n'était pas là, donc je ne lui ai pas demandé. On a un groupe avec les gens de ma classe (...) là, je leur avais demandé parce que j'étais complètement bloquée, je n'avais aucune idée, donc j'étais en stress (...). Après, je ne sais pas pourquoi, j'ai eu une idée dans ma tête, ça a fait « Pfiouf » et j'ai tout écrit, j'ai tout retapé (...). J'ai eu une illumination (...). Je ne sais pas, c'est venu comme ça. [SB1,465-483]

Je commence à réfléchir à ce que je pourrais bien faire. Donc j'essaie de voir ce qu'on peut associer au chiffre 7 (...). Ça m'a pris un moment pour y réfléchir (...). C'est mon papa qui m'a donné l'idée de Blanche-Neige et les sept nains. Du coup, j'ai trouvé que c'était une bonne idée donc je l'ai reprise. Et j'ai essayé de faire un plan avec mes idées pour voir dans quel ordre j'allais séparer les trois périodes (...). Et voilà, quand j'avais l'idée, tout est venu plus ou moins bien (...). Et puis j'ai commencé à écrire la leçon. [ESB1,109-134]

Toujours sur papier, j'écris toutes mes idées, là. Après je fais des recherches, etc. Après, si j'ai d'autres idées, je les rajoute. C'est vrai que je réécris parfois des idées sur des petits papiers ou même sur ceux-là en fait. Je rajoute directement d'autres idées qui me viennent. Après, je sélectionne celles qui m'intéressent le plus. Donc, j'en barre, j'entoure, enfin c'est un peu brouillon quoi (...). Quand j'ai vraiment toutes mes idées claires, donc j'ai ma leçon déjà faite (...). Après, je retape tout (...). Je crée moi-même d'après ce que j'ai trouvé. [SB1,346-350, 618-62]

Ensuite, **ses réflexions** prennent une place conséquente dans la conception de son activité d'enseignement, et principalement les réflexions posées sur les ressources qu'il consulte. Ainsi, il prend la peine de découvrir différents livres ou sites, il se donne le temps de les sélectionner, de comparer les sources, de choisir les informations qui l'intéressent, de lire tous les documents, tous les commentaires sur les forums.

Je regarde dans plein plein plein de trucs, plein de livres sur les grandeurs : la géométrie, comment l'apprendre aux enfants. Autant de la méthodologie que de la didactique (...). Ensuite, (...) je fouille plus en profondeur dans les documents. [ALB1,259-262]

J'ai regardé ce qui m'intéressait [dans les livres de la bibliothèque]. J'ai pris toutes les infos que je pensais importantes. Et puis, j'ai essayé de les compléter avec Internet (...). Je compare aussi à chaque fois plusieurs livres parce que, des fois, il y a des informations différentes. Donc, il faut vérifier un peu. [EB1,263-275]

Je visite un peu tout, je ne reste pas bloquée sur un seul site, je regarde un peu partout. Souvent, je tombe sur des forums où il y a des profs qui parlent ensemble. Donc là, je regarde ce que disent les gens quoi. Je lis (...). [Ce qui est important c'est d'] avoir des avis différents pour moi-même essayer de faire quelque chose de bien (...), pour m'inspirer donc (...). J'ai tout lu, j'ai regardé comment la personne faisait. Après, j'ai pas repris, je reprends pas les trucs que je trouve. [ESB1,277- 305]

Parfois, ses réflexions portent sur ses propres connaissances (ses métaconnaissances) et quand il constate qu'il ne maîtrise pas suffisamment la matière, il commence par faire des recherches sur le contenu à maîtriser et se met à l'étudier.

Quand j'ai vu « français : CDV [complément direct du verbe] », je me suis dit : « Ouille (...), ça remonte vraiment à loin ». Et donc, je me suis dit que j'allais peut-être avoir un peu de mal (...). Du coup, j'avais besoin de revoir de la théorie concrète pour ensuite vraiment me lancer dans l'écriture de ma leçon (...). C'était vraiment [chercher] la théorie (...) me faire un peu une piqûre de rappel pour tout ça quoi. [CAB1,194-197, 325-373]

Au départ j'étais un peu stressée parce que, la table de 7, c'est pas une table facile, enfin pour moi en tout cas (...). Donc, ça, j'ai dû travailler un peu (...) : revoir la table quoi, essayer de vraiment l'assimiler (...). J'ai répété. [ESB1,68-99]

À d'autres moments, on remarque qu'il réfléchit sur l'organisation des périodes qu'il ajuste au mieux à la progression de l'apprentissage ou sur les manières de motiver l'enfant ou de faire correspondre les activités aux caractéristiques des apprenants (dynamisme de la classe, troubles de l'apprentissage, réactions anticipées des élèves).

Pendant [la construction de ma] leçon, je me suis dit que j'allais rajouter une étape (...). J'ai affiché des radios à la fenêtre [pour] que les enfants découvrent par eux-mêmes le sujet (...). Et je trouve ça mieux parce que ça les motive aussi... que quand on est face à un prof qui parle et [que], nous, on écoute, eh bien, on n'est pas forcément attentifs, on décroche. Alors que là, ils sont actifs, ils vont répondre, ils vont dire : « Ah bien oui, il y a ça, il y a ça ». Ils sont plus motivés quoi. [LB1, 81, 114-115, 208-216]

Il y a parfois (...) des morceaux d'exercices qui viennent de livres que j'ai scannés donc. Après, j'ai rogné et j'ai mis la partie qui m'intéressait de l'exercice. Par exemple, là, c'est : « Repasse en vert les droites qui sont perpendiculaires à la ligne D ». Et la ligne D, elle est en rouge (...). Donc ça, c'est bien aussi pour les dys... ou je ne sais plus quoi. Bref, je sais bien qu'il y a un élève dans ma classe, c'est plus simple pour lui, comme ça il voit la droite comme elle est en une différente couleur. [ALB1, 580-588]

Le profil 3 est également animé par **ses décisions** c'est-à-dire par la touche personnelle qu'il s'autorise. Ainsi, par exemple, de sa propre initiative, il va sortir du cadre proposé par le maître de stage et ajouter une période à sa séquence d'apprentissage car il constate, en observant les élèves, qu'il a besoin de plus de temps pour réaliser une activité de découverte. Ou encore, il décide de créer un lexique pour outiller les apprenants et rendre la leçon moins frontale. D'autres exemples illustrent encore la créativité qu'il s'autorise comme la décision personnelle de rendre les apprentissages grammaticaux ludiques ou d'aménager une leçon vivante sur les droites.

La seule chose que [mon maître de stage] m'a demandée, c'est de faire [la leçon] en minimum trois périodes (...). J'ai essayé de faire un plan avec mes idées pour voir dans quel ordre j'allais séparer les trois périodes (...). Au final, j'ai fait 4 périodes (...) parce que je me suis rendu compte que la partie découverte ça prenant beaucoup de temps. Donc, je l'ai mise en deux périodes, comme ça, on a pu faire une petite mise en commun à la deuxième période. [ESB1, 81, 114-115, 208-216]

C'est après, en réalisant ma leçon, que je me suis dit : « C'est encore aussi frontal ». Enfin, les enfants ne connaissent peut-être pas les noms [des différents os] forcément. Et je me suis dit : « Je vais leur mettre un lexique, comme ça, ils recherchent par eux-mêmes. » [LB1, 463-467]

Et je me dis : « J'ai une classe qui aime beaucoup bouger, qui a du mal à tenir en place. Et si je faisais une leçon vivante sur les droites parallèles, perpendiculaires et sécantes ? » (...). [Le maître de formation pratique m'a dit] qu'il n'avait encore jamais vécu de leçon sur les droites vivantes mais que ça pouvait être super chouette comme je l'avais... il fallait tester. [ALB1, 189-191, 652-653]

Notons aussi que l'étudiant de ce profil examine les idées reçues et se donne le droit d'apprécier le conseil donné. Autrement dit, il détermine si le conseil lui convient, et ce, même s'il s'agit d'une suggestion proposée par son maître de stage ou par un professeur de l'institut de formation ; ce qui n'était pas le cas du profil 2 qui tenait compte de chaque recommandation sans discussion. Le profil 3, lui, suit parfois l'avis reçu, mais il arrive qu'il trie, parmi les informations recueillies, celles qu'il a envie de prendre en considération : soit qu'il ajuste le conseil, soit qu'il le rejette après réflexion.

Ma maître de stage m'a conseillé en me disant que d'habitude, elle, ce qu'elle faisait c'est une carte postale avec des mots manquants. Et je me suis dit : « Oui, c'est vrai que c'est chouette, mais ça n'a rien à voir avec le thème de l'année qui est Harry Potter, et ce genre de choses. » Du coup, (...) j'ai réfléchi pour essayer de tourner ça un peu à la sauce du thème de l'année quoi (...). Et plutôt que de faire une carte postale comme ma maître de stage voulait, j'ai pris une recette de potion magique. [CAB1, 213-218, 518-519]

Je savais que j'allais faire une manipulation mais je ne savais pas encore comment exactement (...). J'ai été demander [aux étudiants de ma classe] : « Vous feriez comment ? » Justement, il y a un étudiant qui faisait sa leçon sur les types de paysages et il m'a dit : « Moi, les types de paysages, je les fais avec des photos, la méthode inductive. Donc, ils reçoivent les photos, ils doivent essayer de les trier » (...). Il m'a dit : « Pourquoi tu n'essaies pas de faire ça avec des droites parallèles ? » Je me suis dit : « Oui, mais ça ne va pas être très chouette [d'] avoir des images de droites (...) ». Donc, je me suis dit : « On va peut-être plus les impliquer dans le quotidien (...). On va prendre des objets du quotidien où on peut retrouver des droites parallèles, des droites perpendiculaires et des droites sécantes. » [ALB1, 464-477]

[Une étudiante de ma classe] m'a expliqué, ici à l'école, ce qu'elle avait vu [dans la classe de son maître de stage]. Mais finalement, ça m'a pas trop servi parce que (...) c'était une simple découverte de départ (...) sur les solides (...), et moi je cherchais pour sommets, arêtes, faces. Donc, j'ai écouté ce qu'elle m'a dit, c'est toujours bon à prendre, mais je l'ai pas utilisé. [SB1, 498-506]

L'étudiant du profil 3 développe et défend **son appropriation**. Il évoque la difficulté d'utiliser une méthodologie toute faite avec laquelle il ne se sent pas à l'aise et préfère créer selon son imagination ou s'approprier les différentes informations récoltées pour les modifier « à ma manière » [LB1, 307]. Dès lors, il s'inspire des idées trouvées, ne prend que ce qui l'intéresse, c'est-à-dire ce « sur quoi je vais me baser pour créer ma leçon à moi » [ALB1, 305]. Et sur cette base, il imagine les découvertes, crée les exercices, ajuste les définitions.

J'aime bien reprendre des trucs dans les livres mais je trouve que c'est beaucoup mieux quand ça vient de nous parce, justement, c'est plus facile après pour pouvoir l'appliquer en classe (...). Par exemple, pendant les [cours] cette année, on nous a donné une fiche leçon (...) et on devait faire une leçon par rapport à cette fiche. Et, j'ai eu beaucoup plus de mal (...), comme ça ne venait pas de moi, pour essayer de comprendre la leçon, pour essayer de la donner. Enfin, c'était plus compliqué. [SB1, 249-258]

Donc, je regarde. Là, dans ce manuel-là (...), on me propose de d'abord faire une manipulation, puis les laisser observer puis leur faire faire des critères, puis leur faire faire des exercices. Donc, je regarde et en fonction de ça, je me dis : « Je vais quand même faire autrement ma leçon. » Donc je commence à re-réfléchir : « (...) Comment je pourrais faire pour les faire bouger et ensuite manipuler pour pouvoir faire les exercices ? » Donc, là, je commence à cogiter. Et j'ai l'idée qui me vient (...), je m'imaginer les réactions des élèves (...) et je crée toute une découverte. [ALB1,306-340]

J'ai été voir, un peu, quelques définitions sur Internet, dans le dictionnaire (...). J'ai regardé dans les livres aussi (...). Je ne reprends pas les définitions telles quelles non plus. Je les remodifie un peu pour les enfants, que ce soit plus facile. [LB1, 482-493]

Déjà, **ses habitudes** de planification se dévoilent et se développent car elles font sens pour lui. S'il rédige les objectifs après la réalisation des exercices, c'est parce que, de cette manière, il perçoit mieux ce qui est attendu des élèves à la fin de la leçon. S'il complète l'analyse matière et didactique en dernier, c'est pour pouvoir se baser sur les apprentissages conçus et mieux circonscrire la matière, la méthodologie et les difficultés que l'enfant risque de rencontrer. S'il a l'habitude d'aller à la bibliothèque uniquement pour y trouver des exercices c'est parce que, pour ses découvertes, il préfère ne pas se baser sur une activité existante mais la construire pour mieux la retenir.

L'objectif, souvent, je le fais après (...), plus tard (...). Souvent, c'est une fois que j'ai fait mes exercices que je me dis : « Ah tiens, ils devront être capables de faire telle chose ». Et du coup donc voilà, je formule mon objectif en fonction des éléments que je leur ai fait faire. » [CAB1, 396-402]

Moi, je fais toujours mon analyse matière et didactique en dernier, alors que je sais qu'on nous conseille de la faire au début (...) parce que je trouve ça plus facile... parce que, après avoir fait ma leçon, j'ai toutes les infos en tête, tout ce que les enfants doivent savoir, et ce qu'ils pourraient me poser comme questions. Et donc, là, j'ai plus qu'à renoter tout. [LB1, 532-537]

À la bibliothèque, je fais des recherches en général. Je regarde un peu ce qui se passe dans les manuels déjà, les exercices qu'on peut faire. Après, les découvertes, je ne regarde pas trop les découvertes, moi. J'essaie plutôt de les imaginer moi-même. Je trouve ça plus facile pour moi de les imaginer. Je retiens mieux ce que je dois faire en fait. [SB1, 241-245]

Au regard de ces différents éléments caractéristiques du profil 3, que nous venons de passer en revue, sur lesquels l'étudiant s'appuie pour planifier, on comprend qu'il souhaite prendre les rênes de ce moment préactif. Le processus devient sien, se personnalise, il en fait « sa » planification. Non seulement, comme évoqué précédemment, il se donne le temps de la réflexion mais aussi, il travaille en partenariat avec les milieux de formation. À ce propos, on voit d'emblée que la posture du maître de stage n'est pas contraignante. Chaque fois, il

laisse le champ libre à l'étudiant mais ne s'efface pas pour autant : il est là pour apporter une aide, un conseil – souvent une activité pour lancer la leçon – qui rassure et met l'étudiant en confiance. Dès lors, l'étudiant interagit volontiers avec son maître de stage qu'il sollicite pour baliser le contenu, valider un écrit ou encore solliciter un feedback qui lui permettra d'améliorer sa préparation.

Elle m'a laissé quartier libre. Elle m'a juste dit : « Voilà : découverte du CDV [complément direct du verbe], quartier libre » (...). C'est vrai que ma maître de stage m'a conseillé en me disant que, d'habitude, elle faisait une carte postale avec des mots manquants (...), que ça avait bien marché. Et donc, elle m'avait dit que si je voulais je pouvais refaire ça (...). C'était une leçon qui ne me parlait pas du tout à la base. Ça me convenait très bien qu'elle me donne une petite idée. [CAB1, 203- 215, 558-565]

Ce que j'ai fait ? J'ai réfléchi à comment je pouvais utiliser concrètement les 7 nains. Et quand j'avais l'idée (...), j'étais pas encore très sûre. J'ai demandé un peu l'avis à ma maître de stage (...). Je lui envoie (...) pour voir si ça correspond à ses attentes (...). Ensuite elle m'a donné un retour positif, elle m'a dit que c'était une bonne idée et que je pouvais continuer la leçon. [EB1, 133-155]

Les enseignants de l'institut de formation sont, eux aussi, interpellés dans ce partenariat actif et constructif ; eux aussi, sollicités pour leurs conseils et pour la validation de la leçon. Mais en plus on perçoit, chez l'étudiant, un souci de mobiliser les apprentissages reçus durant la formation comme, par exemple, utiliser des idées d'activités ou de découvertes vues dans le cadre des cours ou tenir compte des principes appris (tels que faire découvrir l'apprentissage par les élèves, motiver l'apprenant, construire l'analyse matière à partir de livres pour adultes et pour enfants).

Mais, quand même, c'est toujours bien de voir si la leçon est bien, je vais dire. Mais, j'avais été voir [le prof de sciences] pendant un cours pour lui demander une information parce que je ne savais pas si je devais parler des articulations ou pas. Et elle m'avait dit non. Donc j'étais allée la voir comme ça. [LB1, 621-624]

C'est ce qu'on nous demande à la haute école. C'est ce qu'on nous apprend (...) : que les enfants découvrent par eux-mêmes le sujet, pas qu'on ait une leçon frontale en disant : « Aujourd'hui on voit ça », que ce soient les enfants qui découvrent la matière par eux-mêmes. [LB1, 384-388]

Un petit peu après, j'ai regardé dans mon cours de mathématique parce qu'on était en train de voir solides, polyèdres, polygones, etc. Donc, j'ai regardé. Donc, justement, là, je me souvenais de la découverte, mais je l'ai vraiment relue. Puis, (...) j'ai regardé s'il y avait des choses intéressantes. Mais, à part la découverte, ce n'était pas vraiment applicable (...). Je me suis quand même inspirée. J'ai regardé s'il n'y avait pas, justement, de la théorie là-dedans. Il n'y en avait pas mais au moins j'ai regardé (...). Donc, de toute cette partie-là, en mathématique, je voulais juste reprendre la découverte. [SB1, 323-332]

Ainsi, la planification devient un processus qui fait sens et se dynamise, petit à petit, à plusieurs moments du processus, selon l'étudiant. Durant la phase de planification préactive, il peut remettre plusieurs fois sur la table ses idées, les retravailler, les questionner en fonction de son cheminement. Pendant la phase de planification postactive, il arrive qu'il ajuste sa

préparation afin de l'améliorer à partir de ce qu'il a vécu, en classe, avec les élèves. D'un stage à l'autre, il peut aussi tenter de s'améliorer en fonction des leçons qu'il a tirées de sa planification précédente, comme l'évoque Sophie.

Je me lance dans la réalisation de ma leçon. Et ça, ça peut prendre très très longtemps parce que, enfin, souvent... c'est vraiment... je commence mais après je vais faire autre chose (...). Je commence à écrire deux, trois consignes et puis, là, je vais faire des recherches sur Internet (...). Et du coup, après, je vais repenser à autre chose (...). Enfin, ça peut me prendre parfois deux semaines pour faire vraiment une [leçon]. [CAB1, 496-499, 515-516]

Après mon stage, je retournais dans ma prépa de leçon et je la modifiais. Il y a certains trucs que j'ai changé sur le moment même (...). [J'avais prévu] que ça serait bien de faire tracer les enfants à la craie quand ils bougeaient. Après réflexion, je me suis dit que ce n'était pas super parce qu'ils tracent mais c'est pas bien droit. Donc, c'est pas super super. [En classe], j'ai fait la première faute pour les droites parallèles. Ensuite, j'ai arrêté parce que je me suis dit que ça prenait plus de temps (...) et c'était pas tout à fait droit. Donc, je me suis dit : « On va juste faire en se tenant la main » et... c'est plus simple. Donc, ça, je l'ai remodifié par après dans ma prépa de leçon. [ALB1, 605-613]

Là, j'ai vraiment regardé les exercices (...) à la bibliothèque (...) parce que j'ai un peu de mal pour les exercices (...). À mon premier stage (...), j'en ai fait des un petit peu trop faciles. Donc, j'ai essayé de m'améliorer en regardant ce qu'on met dans les manuels. Donc, je regarde ce qu'il y a dans les manuels. Je regarde le programme aussi. Je regarde s'il n'y a pas d'autres livres qui peuvent m'intéresser. [Sophie - SB1, 253-260]

Par conséquent, tout au long sa planification, le profil 3 est préoccupé par son enseignement, par l'envie de se l'approprier, de le faire sien. Dès lors, il s'implique dans la conception des plans et, par la touche singulière et dynamique qu'il y apporte, développe son style d'enseignant.

1.4 L'apprentissage des élèves comme impulseur

C'est l'apprentissage des élèves qui est au cœur de la planification de l'étudiant du profil 4 et semble en constituer le moteur. En effet, quatre centres de préoccupations, relatifs aux apprenants, ont été recensés dans la figure 41 et semblent animer l'étudiant du profil 4 quand il conçoit ses leçons : délimiter le contenu d'apprentissage, suivre l'objectif, tenir compte des apprenants et anticiper les interactions.

L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES
Concevoir l'apprentissage ▪ délimiter le contenu d'apprentissage ▪ suivre l'objectif ▪ tenir compte des apprenants ▪ anticiper les interactions

Figure 41. Les centres de préoccupations qui mobilisent le profil 4

Premièrement, l'étudiant du profil 4 s'attarde à délimiter le contenu d'apprentissage. Il s'applique à circonscrire la matière à enseigner, soit en cherchant la théorie dans des livres et sur Internet, soit en la cernant à partir du programme de l'école primaire, soit encore en se renseignant directement auprès de son maître de stage.

Je fais mes recherches (...). Je dois savoir quoi enseigner aux enfants. Moi-même, je dois savoir c'est quoi le cycle de vie, c'est quoi une plante, comment elle respire, comment... Et évidemment, je dois en savoir plus qu'eux, au cas où ils me posent une question à laquelle je ne m'y attends pas. Mais du coup, je fais des recherches, soit en bibliothèque, soit sur Internet. [LIB1, 288-294]

Le programme (...) nous aide (...) pour savoir jusqu'où on peut aller, ne pas aller trop loin. Si ça tombe, on va dépasser sur le niveau de la cinquième. Donc, ça nous permet de nous recadrer au niveau des compétences des enfants, de l'objectif de la leçon. [LIB1, 527-532]

C'est aussi à ce moment-là qu'on va devoir contacter le maître de stage pour savoir exactement ce que [les élèves] savent pour pouvoir bien démarrer (...). [Parce que], dans les déterminants, il y a moyen d'aller plus ou moins loin : soit on s'arrête aux grandes catégories, soit on va plus loin, soit on fait toutes les catégories, soit on en cible une plus en particulier. Donc, c'est un peu ça qu'il a fallu jauger, pour voir ce qu'on faisait, quoi. [EMB1, 307-310]

Deuxièmement, il a le souci de **suivre l'objectif** formulé qui semble faire sens dans la démarche d'apprentissage qu'il construit, expliquant que savoir ce qu'on attend exactement des enfants permet de concevoir la leçon. Dès lors, il choisit des activités qui permettent de travailler l'objectif fixé et y conduisent.

Je m'étais basée sur [plusieurs documents] pour faire ma synthèse (...). Je les lis, je les analyse et là, je choisis ce qui est le plus intéressant pour moi. Je ne vais pas prendre des documents qui ne servent à rien (...). [Je les analyse] par rapport à mon sujet. D'abord, je regarde si ça parle de mon sujet et je regarde si ça répond à ce que j'attends. Donc, si je voulais le cycle d'une plante et qu'on me parle de la photosynthèse, eh bien, évidemment, je ne vais pas choisir celui-là. [LIB1, 382-395]

Il veille également à organiser le temps d'apprentissage de l'enfant pour éviter les longueurs et prévenir un éventuel décrochage. Pour ce faire, il se base sur le timing dans le but d'estimer le temps que prendra chacune des séquences construites, l'ajustant, au besoin, afin d'équilibrer et rythmer l'activité des apprenants.

Avec [mon binôme, on va] voir un peu comment (...) structurer pour que ce soit le plus positif possible pour les enfants. [C'est-à-dire que] si on fait, aux enfants, un trop long temps de synthèse ou quoi, eh bien, ils vont décrocher, ils ne vont pas avoir envie d'écouter (...). Je vais voir [le timing] en me disant : « Oui mais là, mon introduction elle dure trop longtemps. Donc, je vais devoir réduire, etc. » (...). Et je vais adapter. Ou j'ai pas assez de temps pour faire les exercices et je vais devoir adapter. Donc, [le timing] sert un peu de catalyseur. Et donc, après, on a modifié un peu le schéma initial qu'on avait prévu, justement pour ça quoi. [EMB1, 91-299, 521-534].

Troisièmement, l'étudiant du profil 4 tient compte de l'apprenant. On le perçoit préoccupé tantôt par ce que l'élève sait déjà, tantôt par ce qu'il manipule, ce qu'il voit et construit, ce qu'il comprend et ce qui le motive. Les prérequis constituent ce que l'élève sait

déjà. Souvent, pour l'étudiant du profil 4, cette connaissance est centrale et indispensable pour asseoir les nouveaux apprentissages à penser en continuité.

Et on s'est rendu compte, par après en fait, que ça bloquait un peu parce qu'on ne savait pas (...) quelles classes exactement ils ont vues dans les déterminants (...), s'ils ont déjà vu des sous-classes ou quoi ; savoir si ça fait longtemps ou pas longtemps qu'ils les ont vues, parce que la mémoire n'est pas la même, donc les enfants se souviennent de plus ou moins de choses ; et s'ils les maîtrisaient plus ou moins bien (...). J'ai aussi assisté à une leçon sur les déterminants possessifs (...) qu'on allait devoir, après, utiliser dans notre leçon. Donc, ça c'était bien parce que justement je pouvais voir exactement ce que les enfants savaient dessus, etc. Et bon, en l'occurrence, ils maîtrisaient particulièrement bien cette catégorie-là et c'était une information intéressante à savoir avant de se lancer dans la leçon, quoi. [EMB1, 194, 304-346]

La manipulation est, pour lui, une étape à bien penser surtout par le choix du matériel qui doit être simple, pratique et dans lequel l'enfant peut se repérer, afin d'être un soutien efficace à l'apprentissage.

Construire le jeu (...) : à ce moment-là, il faut penser à plusieurs trucs. Il faut penser à l'aspect pratique, donc plastifier parce que les enfants, si on donne des étiquettes en papier, ça ne va pas le faire. Il faut prévoir des enveloppes, enfin, il faut vraiment penser à tout. Donc, au moment où je vais le donner, il faut que ce soit simple, il faut que les enfants puissent ranger, il faut que ce soit facile pour les enfants de se repérer dans le matériel (...). C'est nous qui le déterminons [le contenu] en fonction de ce qu'on a vu durant la leçon (...). Parfois, [on choisit] des jeux plus simples qui peuvent mettre en évidence la différence, justement, entre deux déterminants pour lesquels ils ont du mal. À ce moment-là (...), ils vont réfléchir (...) si ça fonctionne ou pas, quoi. [EMB1, 781-806]

L'observation, quant à elle, est considérée comme un moyen pour éviter un apprentissage frontal. Elle permet à l'élève d'être au plus proche des phénomènes et, de ce fait, facilite la construction de ses compétences.

[Les expériences, c'est] un peu le cœur de ma leçon (...). En fait, je pars du principe aussi [que], si les enfants ne voient pas ce qu'on leur explique, eh bien, ils ne vont pas comprendre ou ils ne vont pas retenir. Si je leur disais comme ça : « Une plante ça pousse parce qu'on a mis une graine dans la terre et qu'il y a eu de l'eau et un peu de soleil », ils vont peut-être retenir comme ça, par automatisme, mais ils ne vont pas comprendre, ils ne vont pas voir l'effet. Donc oui, c'était quand même la base de la leçon : s'il n'y avait pas d'expériences, je pense, ils n'auraient pas totalement acquis la compétence. [LIB1, 262-268]

La compréhension de l'enfant interpelle l'étudiant du profil 4. À ce propos, il veille à la progression des apprentissages et il lui arrive de prévoir un plan B ou des activités différenciées pour être au plus proche des besoins des apprenants.

Après, il faut se demander comment l'enfant va réagir (...). Déjà, juste de faire ça, ça nous permet parfois de nous dire : « Ah, mais il faudrait peut-être que je prévois un plan B, une autre solution s'il ne comprend pas, à ce moment-là, quand je lui pose cette question-là ». Donc, c'est aussi quelque chose qui est important de faire (...). Et il y avait un atelier « synthèse ». Et là, on a laissé le choix entre deux types de synthèses, aux enfants, qu'ils pouvaient compléter. Donc, soit une synthèse sous forme de mindmap, soit une synthèse sous forme de tableau. Ainsi, ça permet aux enfants de choisir la structure qu'ils veulent. [EMB1, 639-648, 841-844]

La motivation de l'élève constitue également une préoccupation du profil 4, notamment par la recherche d'accroches à l'apprentissage ou de mots d'encouragements à insérer dans une règle de jeu.

Il faut d'office [noter] le nom du jeu, le but, les règles et puis un petit encouragement aussi à la fin, pour motiver les enfants (...), sinon les enfants vont peut-être être moins emballés si on met une feuille avec juste les règles, c'est un peu brut quoi. [EMB1, 822-826]

Enfin, et quatrièmement, l'étudiant du profil 4 anticipe les interactions qui auront lieu entre et avec les élèves. Au moment d'organiser le déroulement de l'apprentissage, il se projette dans la classe – « Je me raconte un peu l'histoire » [EMB1, 489] – à partir des idées pensées. Il se décentre de son regard d'adulte, tente d'imaginer comment l'enfant va réagir et anticipe ses réponses. De cette manière, il peut aussi évaluer la participation de l'enfant et estimer s'il lui a donné les bases suffisantes pour répondre et ajuster, en conséquence, son plan préactif.

Je ne sais pas si j'ai la bonne méthode mais je prends mon PC devant moi et je commence à taper [le déroulement]. En fait, (...) je me visualise dans ma classe en train de donner cours (...) parce qu'en fait, dans la leçon, on doit vraiment mettre tout ce qu'on dit... Donc, par exemple : « S (donc la stagiaire) dit : 'Bonjour à tous, aujourd'hui on va faire une leçon de sciences, on va apprendre ça, on va apprendre ça' ». Et du coup, je me visualise dans ma classe devant les élèves. Et, en fait, c'est comme si j'étais hypnotisée. Je ne me rends pas compte que je tape mais du coup je note, je note, je note. [LIB1, 484-491].

Jusque-là, on a eu le regard de l'adulte, donc, pour moi, de la stagiaire institutrice (...). Mais après, il faut se demander comment l'enfant va réagir (...). Parfois, je réfléchis juste dans ma tête et je me dis : « Comment je pourrais réagir si l'enfant me dit ça ? » Et parfois, on ne sait pas du tout. Parfois, on a des idées (...), on se dit : « Ah tiens, s'il me dit ça, je peux répondre ça. » Comme ça, en stage, on n'est pas surpris (...). Ça permet d'avoir déjà une première idée. Et puis, ça nous permet aussi de voir si les enfants participent assez, si c'est à leur portée, s'ils ont les bases déjà pour pouvoir répondre en fonction de ce qu'on sait (...), les prérequis. [EMB1, 639-663]

Après avoir passé en revue et détaillé les préoccupations du profil 4 marquées, au moment de planifier, par le souci constant de mettre en œuvre l'apprentissage des élèves, nous observons que cette mise en œuvre s'accompagne d'un outillage qui fait sens. À cet effet, les cours que l'étudiant reçoit à la haute école deviennent des outils et ce sont davantage ses souvenirs d'apprentissage en formation, son syllabus et ses notes de cours qu'il va rouvrir plutôt que de solliciter un enseignant.

En fait, on a eu une journée d'AFP [Atelier de Formation Professionnelle] où on nous a expliqué qu'en sciences, il était très important de faire des expériences. Et du coup, ça s'est ancré dans ma tête. Et du coup, dès que j'ai eu une leçon de sciences, je me suis dit : « Ah... tiens, des expériences, ça va être sympa ». Et du coup, oui, directement « expériences », ça m'est venu en tête directement. [LIB1, 270-274]

[Je sais comment construire des règles parce qu'] on a vu quelques règles (...) en français, des façons de construire les règles (...). Enfin, on ne l'a jamais vraiment mis en pratique. Nous, c'est un peu une découverte, mais c'est pas plus mal, on découvre comme ça. [EMB1, 828-831]

Notons que, tout comme pour le profil 3, le maître de stage ne contraint le futur professionnel d'aucune manière. Sa posture de veilleur qu'on peut solliciter sans hésiter encourage l'étudiant à l'interpeller s'il en ressent le besoin comme pour modifier l'horaire, clarifier les prérequis ou vérifier si la leçon correspond à ses attentes.

Elle m'a donné mes sujets. Elle m'a dit : « Tiens, je voudrais que tu fasses cette leçon-là ». Elle m'a dit que j'avais deux périodes à donner et que je [ne] devais (...) pas leur apprendre la photosynthèse et tout ça, mais surtout le cycle de la naissance à la mort de la plante (...). Moi, je voulais faire des expériences et c'est ce que j'ai fait. En fait, elle m'a laissé vraiment libre arbitre pour la leçon et je n'ai pas eu de contrainte en fait. [LIB1, 167-179]

Je me suis rendu compte que ma maître de stage m'avait mis mes deux périodes en suivant. Mais du coup, je ne peux pas faire pousser un haricot en deux heures (...). Là, je [lui] ai envoyé un mail (...). J'ai réussi à trouver un arrangement pour mes expériences (...). J'ai eu l'accord (...). Elle me l'avait décalé d'une semaine. [LIB1, 355-357, 628, 636]

En plus de s'outiller, l'étudiant désire questionner sa démarche de planification et la développer. Il est en attente de retours critiques qui le feront évoluer et le rendront confiant pour faire la classe. Dès lors, il recherche les interactions avec son binôme ou avec les autres étudiants pour avoir leur avis et améliorer ses plans.

[Échanger avec ses pairs], c'est l'une des étapes les plus importantes, en fait, parce qu'on se rend compte qu'on n'est pas tout seul. On peut nous montrer des points négatifs de notre leçon que, nous, on n'aurait pas trouvé forcément négatifs (...). Ou alors on peut justement nous montrer tous les points positifs et nous dire : « Ah ta leçon, elle est vraiment bien ! » Ça nous donne une certaine, comment dire, satisfaction. Donc, on est plus rassurés de la donner quand on a eu des avis. [LIB1, 435-441]

Remettre plusieurs fois le travail sur le métier fait partie de son processus de planification. C'est la raison pour laquelle il lui arrive d'effacer, modifier, tester, remodifier, ajuster sa préparation tout le long de sa conception, afin de rendre l'apprentissage de l'élève fluide. Sa démarche est dynamique, tout comme elle commençait déjà à l'être chez l'étudiant du profil 3. Mais, pour ce dernier, le dynamisme sert l'enseignement quand, pour le profil 4, il est au service de l'apprentissage. L'écrit devient, alors, une trace en arrière-plan qui structure les étapes à suivre pour que les élèves apprennent. À ce propos, l'étudiant du profil 4 dira que ce n'est qu'une fois les idées émergées qu'il va s'appliquer à rédiger le déroulement de l'activité ; et que c'est seulement après la rédaction, qu'il scindera son écrit pour le faire correspondre au canevas attendu.

[Mon binôme] est à côté de moi (...). Et puis, à ce moment-là, on compare (...) avec tout ce qu'on a vu avant, et donc, avec les attentes du maître de stage aussi. On se dit : « Tiens, on y a vraiment répondu ? Est-ce qu'on a les exercices qu'il faut ou est-ce qu'on n'a pas les exercices qu'il faut ? », etc. Donc, la plus grosse étape c'est vraiment à ce moment-là, clairement. C'est le gros du travail quoi (...). Le gros avantage des ordinateurs c'est qu'on peut facilement effacer, remodifier etc. Et puis, vérifier aussi qu'il y ait vraiment une progression dans les exercices. Donc, parfois, on met les exercices dans un ordre et puis hop, on modifie, on fait passer au-dessus, en-dessous, enfin, voilà... Ça bouge pas mal à ce moment-là. [EMB1, 559-573]

Par les ressources mobilisées (tels que les cours, le maître de stage, les pairs que nous venons d'évoquer) et utilisées comme de véritables outils au service de la planification ; par la volonté de remettre en question sa démarche de planification et de, sans cesse, la bonifier ; l'étudiant du profil 4 semble manifester son souhait d'apprendre le métier, de se développer professionnellement. Cela se traduit, notamment, quand il exprime son sentiment d'avoir déjà évolué.

Je me suis rendu compte que ma façon de faire n'était pas très bonne. Donc, j'ai totalement changé (...). Je ne faisais pas mon analyse matière avant [de commencer ma préparation], donc tout ce que l'enseignant doit savoir. Et je me suis rendu compte que, du coup, en faisant ma leçon, des fois, j'oubliais des points importants. Et donc, j'ai totalement changé l'ordre de mes étapes. [LIB1, 113-124]

Par conséquent, tout au long de sa planification, le profil 4 est préoccupé par les gestes du métier qu'il apprend et particulièrement la mise en projet de l'apprentissage des élèves. Il a le souci de l'apprenant et de l'objectif auquel il veut l'amener. Il perçoit aussi la nécessité de se développer professionnellement.

2. Analyse 2 – Les intentions de planification

L'analyse 2 porte sur la première composante de la modélisation théorique de la compétence à planifier : « PROJETER une intention » (figure 42).



Figure 42. Situation de l'analyse 2 au sein de la modélisation théorique

Les intentions de planification sont tous les projets que le futur enseignant se fixe quand il organise son activité préactive. Identifiées de manière émergentes au cours des entretiens, elles ont ensuite été classées suivant les profils déterminés et répertoriées dans le tableau 13.

Nous observons que quatre intentions sont communes aux quatre profils planificateurs et constitueraient les projets poursuivis par tous les étudiants de première année de formation. Elles correspondent au cadre formel fixé par la haute école : recevoir le sujet de leçon, rédiger la préparation écrite (compléter la fiche globale, l'analyse-matière, le déroulement ; créer les exercices des enfants) et faire valider la leçon conçue, par le maître de stage. À côté de ce socle commun, des distinctions apparaissent entre les profils.

L'étudiant du profil 1 manifeste des intentions techniques. Si on énumère ses projets, on remarque qu'il vise à recevoir le sujet de leçon, trouver le contenu à enseigner, compléter le canevas, faire valider la préparation par le maître de stage, l'ajuster suivant les conseils reçus puis l'imprimer et la classer dans sa farde. Ses plans ne se démarquent pas du cadre institué et sont calqués sur les consignes de stage prescrites. Il fait ce qui lui est demandé : réaliser une préparation de leçon écrite.

Tableau 13. Les intentions de planification regroupées par profil planificateur

Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
Recevoir le sujet de leçon – Rédiger la fiche globale, l'analyse matière, le déroulement – Créer les exercices des élèves – Valider auprès du MdS			
Ajuster la préparation suivant les conseils reçus			
Rédiger le schéma du tableau – <i>Trouver le contenu</i> – Imprimer et classer la préparation			
	Rédiger l'analyse didactique, la fiche période – S'organiser – Glaner des infos – Se documenter en vrac – Recevoir une suggestion de découverte – Trouver des exercices – Ajuster la leçon aux caractéristiques des apprenants – Cerner ce que les élèves et le stagiaire devront savoir – Relire la préparation écrite – Valider par sa maman		
	Clarifier les attentes du MdS – Rédiger les compétences – Organiser la leçon – Trouver une accroche – Créer les synthèses des élèves – Valider auprès des enseignants de la HE, des étudiants – Vérifier l'orthographe		
	Noter les références (APA) – Créer la découverte – Tomber sur une accroche par hasard – Trouver comment faire, des illustrations, une méthodologie ludique, des informations pour compléter l'analyse matière – Utiliser le livre acheté – Rédiger la leçon – Observer les attendus des exercices dans une farde d'élève – Compléter la leçon avec des exercices différents – Faire une pause – Réaliser le corrigé – Valider par les ressources, par moi après la leçon – <i>Construire le matériel</i> – Mémoriser la préparation	S'assurer que le prescrit du programme est cerné – Rédiger l'objectif, la découverte – Revoir la théorie	Créer la méthodologie – Écrire les idées en vrac – <i>Trouver le contenu</i> – <i>Construire le matériel</i> – Valider auprès des apprenants, par moi en jouant

Note. Deux intentions sont répétées dans le tableau et identifiées par l'écriture italique.

L'étudiant du profil 2 est préoccupé par des projets de rédaction qui semblent autant d'écrits fragmentés : rédiger la fiche globale, la fiche période, les compétences, l'analyse matière, l'analyse didactique, le déroulement, le schéma du tableau, la leçon. De plus, ses intentions paraissent hétéroclites, éparpillées, révélant peu d'unités au sein-même du profil et manifestant un besoin de « trouver » : trouver le contenu à enseigner, trouver comment faire, trouver une méthodologie ludique, trouver des informations pour compléter l'analyse matière, trouver des illustrations. Parfois, il exprime aussi des intentions que les formateurs pourraient juger étonnantes. Ainsi, il arrive que l'étudiant du profil 2 tombe sur une accroche par hasard, utilise un livre parce qu'il l'a acheté ou valide ses choix par les ressources considérant que l'information est correcte si elle se trouve sur Internet. C'est aussi au sein de ce profil qu'on remarque l'intention de faire une pause suite à la trop forte charge cognitive et stressante générée par la démarche de planification. Dès lors, il apparaît que le profil 2 s'active « dans tous les sens », ses intentions pourraient être qualifiées de morcelées, dispersées voire inattendues.

Ce sont encore les projets de rédaction qui mobilisent l'étudiant du profil 3 et qui sont tout autant parcellisés. Les comparant avec les tâches d'écriture que se fixe le profil 2, nous observons que l'étudiant du profil 3 ne mentionne plus la rédaction du schéma du tableau ni la rédaction de la leçon, par contre il indique qu'il rédige l'objectif et la découverte de la leçon. L'inventaire des productions écrites successives reste tout aussi fourni. Cependant, les différents desseins répertoriés montrent, à présent, une plus grande cohésion dans les projets poursuivis et une organisation de la démarche qui semble se dessiner. Ainsi, résumant ses intentions, nous pourrions dire que l'étudiant du profil 3 commence par faire le point sur la matière (il clarifie les attentes du maître de stage, se documente sur tout et en vrac, veille à maîtriser la théorie qu'il aura à enseigner). Ensuite, il l'organise et s'organise avant de rédiger

les différents écrits répertoriés. Enfin, il relit sa production, vérifie l'orthographe, fait valider plusieurs fois sa leçon (par le maître de stage, les enseignants de la haute école, les étudiants et sa maman) et l'ajuste suivant les conseils reçus. Bien que ses recherches restent diffuses, les intentions de l'étudiant du profil 3 semblent progressivement organiser son processus de planification.

Enfin, ce qui caractérise les intentions de l'étudiant du profil 4, c'est qu'elles paraissent plus ciblées et centrées sur l'apprentissage des élèves. D'une part, la rédaction semble secondaire et plus compacte. L'étudiant rédige la fiche signalétique, les compétences, l'analyse matière, le déroulement et les exercices. D'autre part, les projets qu'il se définit visent à le documenter sur la méthodologie (trouver le contenu et son accroche) et à la créer. Cet intérêt pour l'apprentissage se perçoit également dans la validation qu'il souhaite recevoir des apprenants eux-mêmes quand, notamment, il se donne comme projet de jouer la leçon à son petit frère pour se décentrer et approcher la vision et la réaction des élèves. Ajoutons que, à l'image du profil 3, il multiplie d'autres validations en sollicitant, comme lui, le maître de stage, les enseignants de la haute école et les apprenants. Dès lors, l'étudiant du profil 4 semble savoir où il va. Ses intentions orientées focalisent son processus de planification sur la méthodologie à mettre en œuvre au service des apprenants.

En résumé, les intentions poursuivies par les différents profils peuvent être caractérisées comme suit (tableau 14).

Tableau 14. Les caractéristiques des intentions selon les profils

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
Intentions	<i>Réaliser une préparation écrite</i>	<i>Trouver et rédiger</i>	<i>Rédiger et organiser son propre processus de planification</i>	<i>Mettre en œuvre une méthodologie pour les apprenants</i>
	Intentions calquées sur les consignes de la haute école	Intentions morcelées, dispersées, inattendues	Intentions progressivement organisées	Intentions ciblées sur l'apprentissage

Elles seraient calquées sur les consignes de la haute écoles (profil 1), morcelées, dispersées voire inattendues pour les formateurs (profil 2), progressivement organisées (profil 3) et ciblées sur l'apprentissage (profil 4). Notons que, nous ne souhaitons établir aucune progression systématique entre les différents profils qui laisserait croire que le profil 4 serait le plus abouti et nécessiterait, pour l'atteindre, le passage par les profils 1 à 3.

3. Analyse 3 – Les ressources utilisées

L'analyse 3 porte sur la deuxième composante de la modélisation théorique de la compétence à planifier : « MOBILISER-COORDONNER des ressources » (figure 43).



Figure 43. Situation de l'analyse 3 au sein de la modélisation théorique

Après avoir systématiquement inventoriés les ressources utilisées par les participants au moment de leur planification, repérées dans leur discours pendant les entretiens de remise en situation à partir des photos, chaque ressource citée a été déposée, par profil, dans le tableau des ressources précédemment modélisé à partir de la littérature (tableau 2) auquel nous avons ajouté deux catégories nécessaires pour y ranger l'ensemble des données (tableau 15).

Tableau 15. Les ressources disponibles pour planifier construites sur la base de la théorie (tableau 2) augmentées des deux catégories ajoutées par l'analyse 3

	PERSONNELLES	INSTITUT DE FORMATION	ÉCOLE DE STAGE	EXTERNES
RÉSEAU SOCIAL	CONNAISSANCES CROYANCES/VALEURS MÉTACONNAISSANCES EXPÉRIENCES SAVOIR AGIR ATTITUDES FACE À LA TÂCHE/ÉMOTIONS	MACRO ARES SÉGEC MESO DIRECTEUR BIBLIOTHÉCAIRE MICRO FORMATEURS PAIRS	MACRO INSPECTEURS CP MESO ÉQUIPE DIRECTEURS PARTENAIRES MICRO MDS ÉLÈVES PARENTS	EXPERTS ENTOURAGE
RÉSEAU MATÉRIEL	MATÉRIEL CONSTRUIT ANCIENNES LEÇONS COURS D'ENFANT	MACRO DÉCRETS COMP. PROFESS. MESO PROFIL SORTIE BIBLIOTHÈQUE MICRO COURS CARNET STAGE	MACRO PROGRAMMES MESO RÈGLEMENT HORAIRE MATÉRIEL MICRO LOCAUX RÉFÉRENTIELS OUTILS CAHIERS	BIBL LIVRES MANUELS... WEB SITES FACEBOOK... RÉFÉ DICTIONNAIRE GRAMMAIRE BESCHERELLE...

Ce tableau à double entrée est composé, verticalement, de quatre contextes qui organisent les ressources selon leur contexte d'origine (les ressources personnelles, de l'institut de formation, de l'école de stage, les ressources externes) et, horizontalement, de deux réseaux qui différencient le réseau social du réseau matériel. Les deux types de ressources ajoutées, issues de l'analyse 3, sont les cours d'enfants (insérés dans les ressources personnelles matérielles) et les référents comme le dictionnaire, la grammaire ou le Bescherelle (ajoutés dans les ressources externes matérielles).

Pour la présentation des résultats profil par profil (tableaux 18 à 21), notons que, si une même ressource est citée plusieurs fois par un ou plusieurs participants, elle n'est inscrite

qu'une seule fois dans le tableau. Nous souhaitons, en effet, observer si les profils se distinguent par une utilisation de ressources spécifiques, la fréquence n'étant pas nécessaire à l'objectif poursuivi.

Mais avant de passer en revue chaque profil, une observation générale des ressources utilisées par chaque participant (tableau 16) nous permet d'établir deux constats. D'abord, en observant le nombre total de ressources différentes utilisées par chaque participant, nous constatons que les profils – qui, pour rappel, ne sont pas numérotés à des fins actuelles de hiérarchisation – mobilisent des quantités différentes de ressources. À part le profil 1 qui utilise 14 ressources, le nombre de ressources minimales que chaque participant utilise semble augmenter du profil 2 (8 ressources minimales) au profil 4 (14 ressources minimales). Cette considération pourrait être intéressante si, dans le prolongement de nos recherches, nous remarquons que ces quatre profils correspondent à des étapes développementales progressives de la compétence à planifier. Dans ce cas, on pourrait envisager l'idée que plus le futur professionnel se situe dans un stade développemental supérieur plus il utilise un nombre élevé de ressources pour planifier.

Tableau 16. Le nombre total de ressources différentes utilisées selon les profils

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
NOMBRE DE RESSOURCES UTILISÉES	14	de 8 à 14	de 12 à 18	de 14 à 17

Ensuite, en observant la variété des ressources, d'un même contexte d'origine, mobilisées par chaque profil (tableau 17), nous ne pouvons pas déterminer leur fréquence d'utilisation (par ailleurs non recherchée), ni le degré d'importance accordée à l'utilisation d'une ressource pour la planification. Nous pouvons, néanmoins, établir un constat quant à la perception de la richesse de la ressource.

Tableau 17. Le nombre de ressources différentes utilisées par les profils, pour chaque contexte d'origine

		Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
CONTEXTE D'ORIGINE	Personnel	9	12	19	6
	Institut de formation	1	6	4	5
	École de stage	2	6	9	6
	Externe	3	11	9	8

En effet, plus une ressource (ex. la ressource Internet) est sollicitée dans sa variété (ex. Google image, sites, sites de ventes, blogs d'instituteurs, forums), plus il est possible qu'elle soit considérée comme fructueuse et utile pour planifier. À ce propos, nous constatons que les ressources personnelles sont utilisées dans un éventail plus fourni par les profils 1, 2 et 3, alors que, pour le profil 4, ce sont les ressources externes qui sont le plus largement dépliées (voir nombres en gras du tableau 17). Les ressources externes sont bien achalandées pour tous les profils (en seconde position pour les profils 1 à 3) tandis que, à l'opposé, les ressources issues de l'institut de formation sont celles qui sont le moins inventoriées dans tous les cas (voir fond grisé du tableau 17). Les ressources de l'école de stage restent mobilisées dans leur diversité même si elles le sont moins pour le profil 1.

En conséquence, le profil 1 semble s'appuyer principalement sur ses ressources personnelles pour planifier (personnelles : 9). C'est aussi le cas du profil 2 qui, en plus, sollicite une même quantité variée de ressources externes (personnelles : 12, externes : 11). À son tour, comme le profil 2, le profil 3 mobilise ses ressources personnelles (personnelles : 19) et des ressources externes auxquelles s'ajoutent, équitablement, les ressources de l'école de stage (externes : 9, école de stage : 9). Le profil 4, quant à lui, paraît se distinguer par un emploi réduit, moins excessif, des ressources personnelles et un équilibre qui semble s'installer entre les quatre catégories de ressources (personnelles : 6, institut de formation : 5, école de stage : 6, externes : 8).

3.1 Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 1

Les ressources utilisées par les étudiants du profil 1 sont répertoriées dans le tableau 18. D'emblée, nous constatons que si les quatre contextes d'origine des ressources sont sollicités, c'est bien le contexte des ressources personnelles qui est le plus utilisé. Concernant les réseaux, à part le stagiaire lui-même, seul le maître de stage est mobilisé. Les ressources matérielles sont, elles, davantage variées.

Tableau 18. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 1

PERSONNELLES		INSTITUT DE FORMATION		ÉCOLE DE STAGE		EXTERNES	
RÉSEAU SOCIAL	CONNAISSANCES	Mes idées Mon inspiration/feeling	MACRO		MACRO		EXPERTS
	CROYANCES/ VALEURS	Mes représentations					
	MÉTA- CONNAISSANCES	Mes expériences d'enfant/d'élèves	MESO		MESO		
	EXPÉRIENCES	Mes souvenirs d'élève Mes souvenirs d'enfant					
	SAVOIR AGIR	Mon processus de planification	MICRO		MICRO	Maître de stage	ENTOURAGE
	ATTITUDES FACE À LA TÂCHE/ ÉMOTIONS						
RÉSEAU MATÉRIEL	MATÉRIEL CONSTRUIT	Mon déroulement	MACRO		MACRO	Programme	BIBLIO- THÈQUE
	ANCIENNES LEÇONS		MESO		MESO		WEB
	COURS D'ENFANT	Mes cours de primaire	MICRO	Cours	MICRO		RÉFÉRENTS
							Sites
							Dictionnaire
							Cours de mon frère

En dépliant chacun des contextes d'origine des ressources, nous remarquons, en commençant par le contexte des ressources personnelles, que les connaissances mobilisées par l'étudiant du profil 1 sont peu perceptibles et plutôt de l'ordre du souvenir (mes idées, mon inspiration, mon feeling). Les expériences qu'il active sont issues de ses socialisations primaire et secondaire (souvenirs d'enfant, d'élève) si bien qu'il utilisera volontiers ses représentations de la méthodologie à utiliser, forgées par ses années scolaires, quand il était lui-même assis sur les bancs de l'école, ainsi que ses propres cours et cahiers d'enfant. À côté de ce « moi » qu'il active, il puise aussi dans deux autres types de ressources provenant de son activité de planification : le déroulement qu'il a rédigé pour construire son analyse matière et son savoir agir planificateur qu'il considère comme un automatisme.

Quand on a l'habitude, c'est pas vraiment une habitude... quand on a déjà fait des leçons, on sait bien comment on doit faire, alors ça vient, c'est presque tout le temps la même chose. [JB1, 393-395]

À propos des métaconnaissances, c'est-à-dire des connaissances de l'étudiant qu'il conscientise et exprime, nous relevons dans son discours, uniquement, ses expériences d'enfant et d'élève. La connaissance de son processus planificateur n'est pas reprise dans les métaconnaissances car, nous venons de le voir, le profil 1 parle de son savoir agir comme d'un automatisme et non comme une connaissance qui engage la réflexivité (Rogalski, 2007).

Les **ressources de l'institut de formation** sont peu mobilisées. Il consulte uniquement un cours car il le considère comme une source fiable qui lui permet de voir si ses choix ne s'éloignent pas trop de ce qui a été appris et d'éventuellement trouver un contenu à réutiliser, « mais en soi, ça ne m'a pas beaucoup servi. » [JB1, 266-267]

Concernant les **ressources de l'école de stage**, comme pour l'ensemble des participants, l'étudiant du profil 1 utilise le programme pour y trouver les compétences à noter dans le canevas d'écriture et sollicite son maître de stage pour recevoir le sujet de la leçon. À propos du maître de stage, seule ressource mobilisée du réseau, il semble l'interpeller pour encadrer sa démarche planificative. Autrement dit, il le sollicite au début de la planification pour qu'il lui communique les prérequis et les prolongements de l'activité et, à la fin de la préparation de sa leçon, pour la valider, une fois terminée.

Enfin, les **ressources externes** utilisées par l'étudiant du profil 1 sont les cours de son petit frère qu'il utilise comme référents, Internet et le dictionnaire. Il tente d'y trouver le contenu à enseigner (texte, informations sur le thème choisi, illustrations) et des activités (comme des questionnaires à réutiliser).

En résumé, ce qui semble caractériser l'étudiant du profil 1, c'est l'utilisation principale de ses ressources personnelles pour planifier, avec un ancrage marqué dans ses socialisations primaire et secondaire (ses souvenirs). Le maître de stage, seul élément du réseau interpellé, apparaît au début du processus pour clarifier le sujet et en toute fin pour valider la préparation réalisée.

3.2 Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 2

Les ressources activées par l'étudiant du profil 2 sont reprises dans le tableau 19. À sa première lecture, on peut voir que les ressources mobilisées sont réparties entre les quatre contextes d'origine (personnel, institut de formation, école de stage, externe) et les deux réseaux (social et matériel). Une première distinction avec le profil 2 est donc l'activation d'un réseau plus large.

Tableau 19. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 2

	PERSONNELLES		INSTITUT DE FORMATION		ÉCOLE DE STAGE		EXTERNES	
	CONNAISSANCES	Mes idées/réflexions Mon ressenti/intuition Ma créativité/ imagination	MACRO		MACRO		EXPERTS	Amie institutrice Amie étudiante institutrice
RÉSEAU SOCIAL	CROYANCES/ VALEURS	Mes représentations/ croyances						
	MÉTA- CONNAISSANCES	Mes expériences d'enfant/élève Mon processus planificateur Mes atouts au travail Mes connaissances pragmatiques	MESO	Bibliothécaire	MESO			
	EXPÉRIENCES	Mes souvenirs d'élève						
	SAVOIR AGIR	Mon organisation						
RÉSEAU MATÉRIEL	ATTITUDES FACE À LA TÂCHE/ ÉMOTIONS	Mes atouts au travail	MICRO	Professeurs Pairs Binôme	MICRO	Maître de stage Apprenants (difficultés)	ENTOURAGE	Ma maman
	MATÉRIEL CONSTRUIT	Mes recherches Mon déroulement Mon analyse matière Mon analyse didactique Ma fiche globale Mon contenu de leçon	MACRO		MACRO	Programme	BIBLIO- THÈQUE	Manuels/Livres Math & Sens
	ANCIENNES LEÇON		MESO	Canevas et consignes	MESO		WEB	Google image Sites Blogs d'instituteurs Sites de vente
	COURS D'ENFANT		MICRO	Cours/syllabus	MICRO	Prérequis Farde des élèves Matériel des élèves	RÉFÉRENTS	Dictionnaire Magasin Action

En dépliant chacun des contextes d'origine des ressources, nous constatons que celui des **ressources personnelles** est bien achalandé. D'abord, l'étudiant du profil 2 mobilise, tout comme l'étudiant du profil 1, des connaissances imperceptibles et stockées (mes idées, mes réflexions, mon ressenti, mon intuition, ma créativité, mon imagination). Ses expériences d'élèves sont moins prégnantes mais restent présentes pour pouvoir, le cas échéant, se rappeler d'une méthodologie vécue en tant qu'élève. Ajoutons aussi qu'il active ses représentations et croyances notamment à propos de l'idée qu'il se fait des difficultés des apprenants.

À un certain moment, [le texte] parle d'un pinson et les élèves ne savent pas spécialement mettre une image sur le pinson, en fait. Du coup, j'ai été rechercher une image d'un pinson (...) pour leur montrer. [CLB1, 336-340]

Quand, parfois, l'étudiant du profil 2 mentionne son savoir agir, c'est principalement pour évoquer une organisation structurée qu'il considère comme efficace afin de parvenir à concevoir sa leçon.

J'ouvre ma page [le canevas de préparation à compléter] afin de commencer le début de ma leçon (...). Et puis, ensuite, j'ouvre un autre [fichier] Word. Là, je tape toutes mes idées (...), par exemple, toutes les caractéristiques [des vertébrés], tous les sites aussi sur lesquels je vais (...), tous les livres que je prends (...). Je le complète au fur et à mesure. Et, au final, beh, j'arrive à constituer ma leçon (...): je me mets à rédiger entièrement ma leçon par rapport à mon [fichier] Word (...), je vais rédiger en phrases plus françaises. [MB1, 281-300 ; 510-529]

Les ressources provenant de l'activité-même de planification se démarquent et caractérisent le profil 2. En effet, que ce soit à partir d'étapes préalables (mes recherches) ou de moments déjà formalisés sur le canevas d'écriture (déroulement, analyse matière, analyse

didactique, fiche globale, contenu de la leçon), l'étudiant s'appuie sur ses étapes intermédiaires qui servent de ressources pour poursuivre sa préparation de leçon.

Je me suis dit que je n'avais plus le choix, je devais faire ma découverte. Du coup (...), j'ai pris des mots que j'avais choisis dans mon analyse matière (...) et j'ai choisi des images qui allaient avec (...). J'ai fait un texte (...) que je vais lire et, à chaque fois que je vais dire un mot (...), ils doivent me montrer [l'image correspondante]. [SAB1, 636-645]

On voit poindre – car c'est une ressource personnelle qui ne se perçoit que chez une seule étudiante – l'utilisation de son attitude face à la tâche comme un atout pour planifier. En l'occurrence, l'étudiante concernée se dit organisée et perfectionniste, ce qui l'aide à ne rien oublier quand elle prépare ses leçons.

Vu que je suis très perfectionniste, organisée, j'ai fait un fichier avec toutes les étapes que je devais faire pendant mes leçons (...), par forcément dans l'ordre [mais], point par point, toutes les étapes que je devais faire (...) pour être sûre de ne rien oublier. Pour moi, c'était bien carré (...), parce que, vu qu'on avait quand même dix périodes à prester, je me suis dit qu'il fallait que j'aie un fichier qui me dise exactement où j'en suis dans chacune de mes leçons et que je n'oublie aucune étape (...). [LAB1, 161-182]

Enfin, alors que les métaconnaissances sont quasi inexistantes chez le profil 1, l'étudiant du profil 2 exprime leur utilisation : il sollicite ses expériences d'enfant et d'élèves (comme le profil 1) mais, en plus, il mobilise la connaissance qu'il a de son processus planificateur en tant que démarche fixée et organisée, de ses atouts au travail et de ses connaissances pragmatiques faisant état principalement de ses difficultés ou lacunes (orthographiques ou méthodologiques) dont il prend conscience.

J'ai quand même une assez bonne orthographe mais, à un moment donné, quand on fait dix périodes... moi, je ne vois plus mes fautes à force de relire. Donc, pour moi, il faudrait toujours quelqu'un d'extérieur pour relire, pour être sûre (...). Quand on écrit quinze pages, c'est compliqué. [LAB1, 371-378]

Alors qu'elles sont peu sollicitées par l'étudiant du profil 1, les ressources de l'institut de formation sont remarquées dans la planification de l'étudiant du profil 2. D'abord, il se base sur le canevas reçu de la haute école et les consignes reçues pour réaliser la préparation écrite. Ensuite, il ouvre ses cours et syllabus parce qu'il sait qu'il peut y trouver des informations sur les contenus à enseigner, une méthodologie à calquer ou le niveau attendu des apprenants en fonction de l'année. Il sollicite la bibliothécaire de l'institut de formation pour qu'elle l'aide à trouver des leçons toutes faites ou des exercices à réutiliser. Les professeurs, quant à eux, semblent des ressources centrales étant donné qu'ils sont interpellés pour diverses raisons : apporter de nouvelles connaissances, donner des conseils, valider les choix et certifier que le travail réalisé est de qualité et suffisant pour démarrer le stage. Enfin, une entraide entre les étudiants (binôme ou pairs) se dessine. Ils sont sollicités pour partager des leçons complètes, des parties d'activités (découverte, synthèse) ou simplement des idées. Plus spécifiquement, de ses pairs, l'étudiant du profil 2 attend aussi une validation de ses choix par discussion ou par comparaison de leçons.

On était plusieurs dans l'école à avoir une leçon sur la numération romaine (...). Du coup, on a comparé nos idées, nos feuilles élèves, nos fiches signalétiques, que ce soit pour l'analyse matière ou pour l'analyse didactique. Même pour les feuilles élèves on a comparé : on a regardé s'il n'y avait pas des autres exercices un peu mieux (...), plus adaptés (...). Bref, on a comparé quoi. [NB1, 332-342]

Les **ressources de l'école de stage**, convoquées par l'étudiant du profil 2, sont plus variées que celles que l'étudiant du profil 1 mobilise. À nouveau, comme le font la plupart des participants de l'étude, le programme est utilisé pour cibler les compétences à noter sur la fiche de préparation et le maître de stage est rencontré pour recevoir le sujet de la leçon. Cependant, pour le profil 2, le maître de stage semble une ressource centrale au même titre que la ressource professeur de la haute école. En effet, comme ce dernier, le maître de stage est mobilisé pour une quantité de raisons : recevoir les prérequis, les prolongements de la leçon, une idée de découverte, des conseils pour la programmation des différentes périodes ; obtenir des informations sur le prescrit ou sur la mise en page à respecter ; bénéficier d'une correction de la préparation, recevoir un feedback pour l'améliorer et finalement la valider.

Je pensais que j'allais pouvoir tout faire en une heure et c'est ma maître de stage qui m'a dit que, voilà, je pouvais séparer, qu'elle ne pensait pas que ça allait me prendre une heure personnellement (...). Elle m'a dit, par exemple, qu'il fallait que je supprime deux [exercices] parce que c'était peut-être un peu beaucoup. [AB1, 631-634 ; 406-407]

À côté de cette ressource incontournable, l'étudiant du profil 2 s'intéresse à l'apprenant. Il l'observe notamment dans ses difficultés afin de tenir compte des obstacles qu'il pourrait rencontrer durant l'apprentissage. À ce propos, il arrive que les prérequis soient pris en compte et les fardes des élèves consultées pour identifier le niveau de la classe. Notons encore l'attention portée au matériel de l'élève (comme le dictionnaire utilisé en classe), considéré afin de concevoir des exercices réalisables et gérables avec toute la classe.

[J'ai utilisé] un dictionnaire d'un petit à côté de moi [consulté lors d'une journée d'observation], comme ça, [les élèves] allaient avoir les mêmes définitions quand ils allaient faire l'activité plus tard. Parce que, moi, j'ai un dictionnaire chez moi mais c'était peut-être 2009, enfin quand je suis entrée en secondaire. Du coup, je me dis : « Il faut que je prenne les trucs à jour. » Et parfois, c'est pas les mêmes [définitions] sur le Larousse en ligne (...). Donc, [j'ai préféré] le dictionnaire des élèves vu qu'ils ont tous le même. [SAB1, 550-566]

Quant aux **ressources externes**, elles arrivent en masse par rapport à l'usage qu'en faisait l'étudiant du profil 1. Leur emploi est également varié. Ainsi, considérant le réseau social de du profil 2, les amies (futurs) institutrices sont sollicitées, tout comme les pairs et les binômes, pour savoir comment faire, trouver une idée en rapport avec le thème ou valider le choix de l'étudiant ; et sa maman pour relire et vérifier l'orthographe des préparations réalisées.

J'ai une amie instit qui est en troisième [année de formation]. Elle m'a un peu aiguillée sur ce que je pouvais faire. J'avais déjà mon idée avec le thème mais après, est-ce que ça allait être bon ou pas ? (...) J'ai commencé, d'abord, à lire tout le texte et puis je le lui ai envoyé pour savoir ce qu'elle pensait (...). Elle m'a dit que c'était une chouette leçon à faire parce que ça rentrait vraiment dans le thème que je voulais faire. [CLB1, 162-164 ; 151-155]

Après (...), ma maman entre en scène (...). Elle a corrigé toutes mes fiches leçons et toutes mes préparations et tout (...). C'est important qu'elle relise pour que (...) ma maitre de stage qui lit ma leçon ne se dise pas : « Elle est en Bloc 1 d'institut et elle ne sait pas écrire sans faute ! » [LAB1, 399-409]

Concernant le réseau matériel, Internet et les livres sont, toutes deux, des ressources mobilisées pour une variété de raisons. Internet est principalement utilisé pour trouver des informations sur le contenu à enseigner, des exercices et des images qui illustrent la leçon, des idées ludiques, des questionnaires ou une méthodologie. Bref, c'est une source qui semble apporter une abondance d'informations et qui, par ailleurs, est consultée via différentes entrées (sites, Google images, blogs d'instituteurs, sites de vente). Les blogs et forums d'enseignants sont particulièrement prisés car ils contiennent des informations sur des activités qui garantissent un bon fonctionnement en classe puisque c'est un enseignant qui en parle.

En cherchant, je suis tombée sur un forum où il y avait des instituteurs qui mettaient des lectures (...). Je trouve ça chouette que des instits mettent ce qu'elles voient avec leurs élèves [sur le forum] pour les partager (...), parce que ça nous aide (...). C'est toujours mieux [que ce soient des instits] parce qu'on sait qu'elles ont donné cette leçon-là. Donc, si elles la mettent [sur le forum] c'est que ça fonctionne en classe tandis que si ça vient de quelqu'un d'extérieur qui n'est pas spécialement instit, on va être moins sûrs de prendre cette leçon-là, enfin c'est moins fiable. [CLB1, 229-249]

Tout comme pour Internet, les livres et les manuels sont feuilletés pour accéder à une diversité d'informations telles que celles à insérer dans les analyses matière et didactique, ou des contenus qui permettent de valider la complétude de la matière recensée ou encore des expériences et des exercices à réaliser en classe. Il arrive que des préférences apparaissent comme l'envie de consulter un livre particulier (exemple, *Math & Sens*) parce qu'il a été recommandé par un professeur.

Je fais une autre recherche [dans les livres] pour voir s'il n'y a pas plus d'informations (...). En soi, il ne m'en manquait pas, mais c'était juste pour être sûre de ne pas, justement, trouver d'autres caractéristiques [des vertébrés] qui pourraient entrer dans ma leçon. J'avais déjà toute ma leçon mais, simplement, [je voulais] voir s'il n'y avait pas d'autres choses qui pouvaient m'intéresser. [MAB1, 489-496]

Math & Sens, [le professeur de math] nous en avait parlé (...). Donc, je savais qu'il y avait pas mal de théories, pas mal de pistes didactiques et donc (...) j'ai demandé à une fille de la classe [qui avait le livre] de me le passer. J'ai pu le prendre chez moi (...) pour le feuilleter tranquillement du week-end (...) et travailler. [MB1, 168-187]

Enfin, parmi les ressources externes mobilisées par l'étudiant du profil 2, on trouve l'utilisation de référents partagés comme l'usage du dictionnaire pour proposer aux élèves des définitions ou des synonymes qui facilitent la compréhension des mots compliqués ; ou des référents personnels tel un magasin de prédilection investi pour y trouver des idées et du matériel à utiliser pour la leçon.

J'ai relu une fois le texte (...). Si [les mots de vocabulaire n'étaient pas compréhensibles pour les élèves], j'ai essayé de retrouver des synonymes ou des images (...). J'ai aussi utilisé le

dictionnaire pour certains mots [pour lesquels] on ne savait pas forcément mettre d'images dessus, mais pour trouver un synonyme ou une définition. [CLB1, 333-350]

Et donc, ma dernière étape [c'est quand] j'ai choisi comment j'allais afficher mon matériel (...). [Ma maitre de stage] m'a envoyé un mail pour me demander comment j'allais afficher mes panneaux au tableau (...). Elle ne voulait pas de Patafix, elle ne voulait pas de papier collant. Donc j'ai dû aller chez *Action* chercher (...) mon matériel (...). *Action* c'est toute ma vie ça ! J'ai trouvé des petits papiers-collants aimantés. J'ai trouvé ça génial. Je les ai utilisés pour toutes mes leçons après (...). Pour être sûre que ça tienne, on met tout sur le frigo [pour vérifier] que ça reste au moins une heure. [LAB1,437-442 ; 598-606]

En résumé, ce qui semble caractériser l'étudiant du profil 2, c'est l'activation d'un réseau assez large composé notamment des enseignants de la haute école et du maître de stage qui semblent deux ressources centrales répondant à bon nombre de questions, et des pairs dont il s'entoure pour bénéficier d'une entraide. Ses métaconnaissances se développent : il utilise la connaissance de son processus planificateur déterminé et organisé, de ses atouts au travail et nomme ses difficultés pour planifier. Les ressources externes se massifient et sont consultées pour la variété de leur offre (principalement Internet et les livres). On voit poindre un intérêt porté aux difficultés des apprenants dans le but de concevoir des activités à leur niveau et d'en faciliter la gestion. Quant à ce qui spécifie les ressources personnelles utilisées par ce profil, c'est l'utilisation des étapes intermédiaires de planification qui paraît un appui important pour planifier.

3.3 Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 3

Les ressources utilisées par les étudiants du profil 3 sont répertoriées dans le tableau 20. Leur répartition dans le tableau semble assez proche de la répartition des ressources utilisées par le profil 2. En effet, tout comme lui, l'étudiant du profil 3 puise dans la richesse des ressources à sa disposition, convoquant tant les ressources personnelles, de l'institut de formation, de l'école de stage et les ressources externes que les ressources issues des deux réseaux prédéfinis (le réseau social et le réseau matériel).

En dépliant chacun des contextes d'origine des ressources, nous constatons que le contexte des **ressources personnelles** est, dans l'ensemble, activé de la même manière que celui de l'étudiant du profil 2. En effet, tout comme celui-ci, l'étudiant du profil 3 mobilise des connaissances peu perceptibles et stockées (mes idées, mes réflexions, mon ressenti, ma créativité, mon imagination, ma mémoire), ses représentations et ses souvenirs d'élève.

Les ressources provenant de son travail planificateur sont autant présentes que celles énumérées par le profil 2 mais c'est ici qu'elles semblent se nuancer en s'enrichissant de ses jeunes expériences avec les apprenants. Ainsi, s'il prend appui, comme le profil 2, sur son premier « brouillon de planification » (ma sélection de livres, mes notes, ma méthodologie souhaitée) ou sur ses premiers écrits formalisés (déroulement, analyse matière, analyse didactique, théorie et exercices) pour passer aux étapes suivantes de la démarche, on voit qu'il convoque aussi – et c'est la particularité – ses récentes pratiques. Ainsi, il puise dans ses anciennes leçons pour y trouver une activité de découverte ou dans ses précédentes pratiques de stage pour se rappeler d'être attentif au niveau des élèves. Parfois, il s'appuie

sur sa formation antérieure (comme cette participante qui est éducatrice) parce qu'elle est liée à l'éducation et constitue, pour lui, un atout pour comprendre les difficultés des apprenants.

Je regarde dans toutes mes feuilles [c'est-à-dire dans mes anciennes préparations] et je me suis dit : « Ah oui, là, j'avais fait une découverte comme ça, avec ça et ça. Tandis que là, j'avais fait ça. Est-ce que, par exemple, je ne peux pas en prendre l'une ou l'autre, ou peut-être les mixer, pour ce soit mieux ? » [SB1, 210-213]

Je sais bien qu'il y a un élève dans ma classe [pour qui] c'est plus simple [quand] il voit la droite (...) en une différente couleur (...). Ça, je le sais (...). On va dire que le fait d'être éducatrice avant, ça aide aussi beaucoup. [ALB1, 587-596]

Tableau 20. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 3

	PERSONNELLES	INSTITUT DE FORMATION	ÉCOLE DE STAGE	EXTERNES
RÉSEAU SOCIAL	CONNAISSANCES Mes idées/réflexions Mon ressenti Ma créativité/imagination Ma mémoire	MACRO	MACRO	EXPERTS Amie institutrice
	CROYANCES/ VALEURS Mes représentations			
	MÉTA- CONNAISSANCES Mes expériences d'enfant/élève Mon processus planificateur Mes atouts au travail Mes connaissances pragmatiques/théoriques Mes jeunes expériences du métier	MESO Bibliothécaire	MESO	ENTOURAGE Ma maman Mon papa Ma petite sœur
	EXPÉRIENCES Ma formation antérieure Mes souvenirs d'élève Mon expérience de stage			
	SAVOIR AGIR Mon processus de planification Ma manière de travailler	MICRO Professeurs Pairs	MICRO Maître de stage Apprenants (rythme, interactions, niveau)	
	ATTITUDES FACE À LA TÂCHE/ ÉMOTIONS Mes atouts au travail			
RÉSEAU MATÉRIEL	MATÉRIEL CONSTRUIT Ma sélection de livres Mes notes Ma méthodologie Mon déroulement Mon analyse matière Mon analyse didactique Mes exercices Ma théorie	MACRO	MACRO Programme	BIBLIO- THÈQUE Manuels/livres
	ANCIENNES LEÇONS Mes anciennes leçons	MESO	MESO Référentiels de l'école Thème de l'école Cour de récréation	WEB Google images Sites Blogs d'instituteurs Forum d'enseignants
	COURS D'ENFANT	MICRO Cours	MICRO Sujet de la leçon Prolongements Référentiel du maître de stage	RÉFÉRENTS

Son « savoir agir planificateur » est également une ressource sur laquelle il peut progressivement compter. Contrairement à l'étudiant du profil 1 qui en parlait déjà comme un acte acquis et automatisé, l'étudiant du profil 3 évoque plutôt un processus qui a déjà évolué.

Avant, (...) quand je faisais [l'analyse matière], avant ma leçon (...), je pense que je devais plus réfléchir. [Maintenant], je trouve plus facile [de la faire à la fin] parce qu'après avoir fait la leçon, j'ai toutes les infos en tête, tout ce que les enfants doivent savoir et ce qu'ils pourraient me poser comme questions. Et donc, là, je n'ai plus qu'à noter tout (...). Enfin, moi, je le vois comme ça. [LB1, 535-542]

Quant à la ressource personnelle « attitude face à la tâche », elle est davantage évoquée chez les étudiants de ce profil 3 que chez les autres. Sont cités tour à tour, les côtés organisés, maniaques, persévérants ou visuels, comme des attitudes de travail personnelles, aidantes pour planifier.

Je note, en fait, toutes les idées que j'ai, donc, par exemple, que je voulais faire une découverte comme on l'avait vécue avec notre prof de math (...). Après, j'ai fait des recherches dans ma tête (...) sur le vocabulaire des solides (...) et j'ai noté : un cube a ci, a ça... (...). Donc, je mets chaque idée par écrit dans l'ordre que je les ai (...) parce que si je laisse tout dans ma tête, à un moment, je vais oublier un truc ou tout va se mélanger. Je fais vraiment tout par écrit, je suis une visuelle. [SB1, 196-213]

Enfin, des métaconnaissances sont activées. À l'instar des deux premiers profils, le profil 3 sollicite ses expériences d'enfant et d'élève. Comme le profil 2, il prend conscience de son processus planificateur qu'il perçoit, à présent, comme une démarche qui peut évoluer, constate les atouts sur lesquels il peut s'appuyer et fait état de ses connaissances pragmatiques et théoriques non seulement en pointant ses difficultés mais aussi en identifiant les leviers sur lesquels il peut compter.

J'étais un peu stressée parce que la table de 7, c'est pas une table (...) facile, enfin, pour moi en tout cas. [Les] tables de 7 et 9, c'est des tables que j'ai vraiment du mal (...). [Mon intention] déjà [c'était] de bien maîtriser la table de 7. Donc ça j'ai dû travailler un peu. Sinon beh, maintenant, ça va beaucoup mieux (...). J'ai répété. [ESB1, 81-99]

On observe aussi, spécifiquement dans le discours du profil 3, la connaissance de ses premières expériences du métier qui lui sert de ressource pour planifier.

À propos des **ressources de l'institut de formation**, celles qui sont sollicitées par l'étudiant du profil 3 étaient quasiment toutes déjà évoquées par l'étudiant du profil 2. Néanmoins, elles sont moins nombreuses et moins variées puisqu'il n'évoque ni le canevas et les consignes de la haute école, ni les binômes avec lesquels il pourrait travailler. À part cette différence, les ressources de l'institut de formation qu'il utilise sont identiques. Il sollicite donc ses professeurs pour cerner la matière à enseigner, pour appliquer leurs conseils (une chronologie d'écriture, l'utilisation de grammaires, une suggestion de jeu, une recommandation comme celle de faire découvrir la leçon par les élèves) ou pour valider la leçon réalisée.

Je me suis dit que j'allais rajouter une étape avant la découverte (...). J'ai affiché des radios à la fenêtre, j'ai demandé [aux élèves] ce qu'ils voyaient (...), ce que c'était (...). Ils m'ont dit eux-mêmes : « le squelette » (...). C'est ce qu'on nous demande à la haute école, c'est ce qu'on nous apprend (...) : que les enfants découvrent par eux-mêmes le sujet, pas qu'on ait une leçon frontale en disant : « Aujourd'hui on voit ça », [mais] que ce soient les enfants qui découvrent la matière par eux-mêmes quoi. [LB1, 364-389]

Les cours sont feuilletés afin d'aller rechercher une activité de découverte apprise en formation tandis que les pairs ne sont plus sollicités uniquement pour partager des idées et valider un choix, ils sont là aussi pour donner leur avis sur une activité et, parfois, aider à lever un obstacle rencontré.

Je vais voir d'autres étudiants (...) qui n'ont pas forcément le même sujet de leçon que moi (..) pour voir si je suis sur le bon chemin (...), s'ils trouvent qu'il y a certains trucs qui sont un peu loufoques. [Je peux] me réadapter, voir si je suis bien dans le cadre, avoir leur avis quoi (...). [Après], là, je ne savais pas encore comment j'allais faire la manipulation (...). J'ai été leur demander : « Vous feriez comment ? » [ALB1, 447-453 ; 466-467]

La bibliothécaire, quant à elle, reste une interface entre l'étudiant et les rayons de livres. Elle fournit les documents utiles sur les sujets demandés.

J'étais en bibliothèque, ici [à la haute école]. J'ai recherché des informations sur le squelette pour pouvoir créer ma leçon. J'ai demandé à Inès [la bibliothécaire] des livres sur le squelette. Donc, elle m'a donné toute une pile. J'ai regardé ce qui m'intéressait. [LB1, 257-263]

L'étudiant du profil 3 utilise davantage de **ressources variées provenant de l'école de stage** que de son institut de formation. En plus des ressources situées dans les mêmes zones du tableau que celles activées par le profil 2, il utilise pour planifier – et c'est le seul profil qui le fait – des ressources méso du terrain : les référentiels et le thème de l'école ainsi que l'agencement de la cour de récréation.

Ce qui est spécifique dans mon école, c'est qu'ils ont une petite farde et ils la tiennent pendant les six années (...). Et donc, là, je décide de faire la petite synthèse (...) comme ça, ils ont juste à la coller sur (...) leur feuille A5 [et] ils la mettent dans la petite farde. Comme ça, ils ont la définition avec eux et ils la gardent pour les six années. [ALB1, 513-519]

Je commence à cogiter et j'ai l'idée qui me vient. Dans la cour de récréation, il y a des carrelages. C'est un carrelage qui est vraiment bien quadrillé. [Je me suis dit] : « Et si je leur faisais suivre les lignes du carrelage pour faire les droites parallèles ? » [ALB1, 312-315]

A côté de cette particularité, le maître de stage est toujours sollicité pour son potentiel d'aide : non seulement il annonce le sujet de la leçon à réaliser mais encore il utilise des référentiels que le stagiaire pourra utiliser à son tour, clarifie ses attentes, propose des idées d'activités ou de jeux, donne des conseils (comme rédiger les corrigés à la main), corrige les préparations écrites puis les valide.

Je prends quelques exercices [d'un livre] (...). J'avais pu constater [que], parfois, [l'institutrice] reprend des exercices de là. Donc, je me suis dit : « C'est une bonne source. » [ALB1, 549-553]

L'intérêt porté aux apprenants est, lui aussi, toujours présent. Ils sont observés dans leurs rythmes, leurs interactions et leurs niveaux afin que l'étudiant du profil 3 puisse construire des apprentissages qui leur correspondent.

En allant aux journées d'observation et en voyant les découvertes qu'elle [la maître de stage] faisait avec eux [les élèves], je voyais bien que les découvertes ça prenait du temps. Par rapport à la classe, je me suis rendu compte qu'ils avaient besoin d'au moins deux heures pour les découvertes (...). Donc, j'ai mis [ma découverte] en deux périodes. [ESB1, 214-233]

Tout comme l'étudiant du profil 2, le profil 3 continue à puiser dans le programme pour y trouver les compétences à noter sur sa fiche de préparation et s'intéressera, cette fois, aux prolongements de la leçon quand, au moment de construire les exercices, il imagine l'évaluation que le maître de stage proposera aux élèves plus tard ; ou veillera au sujet de la leçon lorsqu'il ajuste le texte créé pour qu'il lui corresponde.

C'est moi qui crée les exercices sur les droites (...). Je les fais aussi par rapport à (...) ce qu'ils pourraient avoir à l'évaluation, parce que ce n'est pas moi qui m'occupe de l'évaluation (...). Je me suis dit [que], dans les manuels scolaires, on fait ce genre de vérifications. Donc, j'ai été

voir. Donc ça, c'est ce que j'ai pris, aussi, pour faire comme exercices avec eux. [ALB1, 529-537]

J'ai ajusté [la recette de potion magique trouvée sur Internet] pour mettre en avant les compléments d'objets directs, pour que ça colle un peu mieux au sujet [de la leçon]. [CAB1, 615-618]

Pour terminer, les **ressources externes** mobilisées par l'étudiant du profil 3 restent variées, comme c'était le cas pour les étudiants du profil 2. L'amie institutrice est toujours sollicitée pour ses idées d'activités et la maman pour vérifier l'orthographe. Par contre, davantage de personnes faisant partie de l'entourage propre sont interpellées par le planificateur : le papa donne une idée d'accroche pour la découverte, la petite sœur donne son avis et valide tout comme le fait aussi la maman.

Je préfère avoir des avis sur ma leçon, même [celui de] mes parents. En fait, je demande à ma maman : « Si je fais ça, est-ce que tu trouves ça clair ? » Et si elle me dit non, j'essaie de changer, d'adapter. Je demande même à ma petite sœur, c'est pour dire... Je demande à tout le monde pour être sûre que ce soit compréhensible, clair, que ça puisse le faire quoi. [SB1, 284-288]

Internet et les livres sont, à nouveau, des ressources qui semblent riches pour l'étudiant du profil 3. Les livres sont consultés pour trouver du contenu, des méthodologies et des exercices. Internet abonde dans ses offres et permet au stagiaire de compléter les informations qu'il a déjà récoltées. Il y trouve – sur des blogs, forums d'instituteurs, sites et moteurs de recherche – de l'inspiration, des informations sur l'auteur de la poésie, de la théorie, des tableaux de synthèse sur le sujet à enseigner, et encore, des activités de découverte, des exercices, des illustrations, des jeux et des conseils. Ajoutons que les blogs ou forums sont toujours aussi prisés car ils sont réalisés par des enseignants considérés comme des personnes-ressources qui connaissent le métier.

[J'ai cherché dans les livres] et puis après j'ai essayé de compléter avec Internet (...), voir s'il n'y avait pas déjà des leçons toutes faites sur le squelette, des feuilles d'exercices, voir s'il n'y avait pas des idées aussi. Regarder un peu (...). Il y des blogs d'institutrices qui mettent leurs leçons ou leurs feuilles d'exercices en ligne (...). Donc, il suffit de lire et d'avoir des idées (...), prendre ce qui nous intéresse. (...) [C'est important que ce soient des instits car] c'est quand même des personnes qui sont sur le terrain (...). Elles connaissent le métier, je vais dire. [SB1, 284-288]

Notons que les référents papiers (comme le dictionnaire, par exemple) ne sont pas mentionnés dans les propos de l'étudiant du profil 3 alors qu'ils l'étaient dans le discours des étudiants du profil précédent.

En résumé, ce qui semble caractériser l'étudiant du profil 3, c'est une propension à activer des métaconnaissances relatives au métier qu'il apprend (ses jeunes expériences) et à sa démarche planificative qui évolue et se colore de ses attitudes personnelles face à la tâche. Il active aussi davantage son entourage, le sollicitant pour avoir un avis ou pour valider ses choix, et se distingue des autres profils pour être le seul à utiliser des ressources situées au niveau méso de l'école de stage (référentiel et thème de l'école, cour de récréation). À côté de cela, l'étudiant du profil 3 ressemble très fort à celui du profil 2 en ce qui concerne

l'utilisation des ressources pour planifier. Comme lui, il active un large réseau dans lequel le maître de stage, l'enseignant de la haute école et les pairs gardent une place importante. Comme lui, il construit sa leçon en s'appuyant sur des étapes intermédiaires de rédaction. Comme lui, il consulte des sites et des livres pour la variété de leurs apports. Il s'intéresse aussi aux apprenants mais, cette fois, pour construire sa leçon en veillant à ce que son enseignement soit adapté à leurs niveaux, à leurs rythmes et au dynamisme de la classe.

3.4 Les ressources utilisées par l'étudiant du profil 4

Les ressources utilisées par les étudiants du profil 4 sont répertoriées dans le tableau 21. À première vue, tout comme les étudiants des profils 2 et 3, les étudiants de ce profil sollicitent plusieurs personnes de leur réseau ainsi qu'une variété de ressources et ce, dans les quatre contextes d'origine prédéfinis (personnel, institut de formation, école de stage, externe).

Tableau 21. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 4

PERSONNELLES		INSTITUT DE FORMATION		ÉCOLE DE STAGE		EXTERNES	
RÉSEAU SOCIAL	CONNAISSANCES	Mes idées/réflexions Ma créativité/imagination Ma mémoire		MACRO		EXPERTS	Amie étudiante instit
	CROYANCES/ VALEURS	Mes représentations					
	MÉTA- CONNAISSANCES	Mon processus planificateur Mes atouts au travail Ma connaissance de l'utilité des ressources		MESO			
	EXPÉRIENCES					ENTOURAGE	
	SAVOIR AGIR	Ma projection en classe Mon processus dynamique		MICRO	Professeurs Pairs Binôme		
	ATTITUDES FACE À LA TÂCHE/ ÉMOTIONS	Mes atouts au travail			MICRO		
RÉSEAU MATÉRIEL	MATÉRIEL CONSTRUIT	MACRO		MACRO	Programme	BIBLIOTHÈQ UE	Livres
		MESO	Canevas et consignes	MESO		WEB	Sites Blog d'institutrice
	ANCIENNES LEÇON			MICRO	Sujet de la leçon Organisation de la classe Matériel de la classe	RÉFÉRENTS	Dictionnaire Bescherelle Grammaires (<i>adultes/ enfants</i>)
	COURS D'ENFANT		Cours/syllabus				Jeux existants

En dépliant le profil, contexte par contexte, nous constatons que celui des **ressources personnelles** est sollicité différemment. Alors que les autres profils se basaient, entre autres, sur les étapes de la rédaction écrite, aucune ressource personnelle matérielle n'est mobilisée par l'étudiant du profil 4. Il semblerait, soit qu'il ne passe pas par ces étapes de rédactions intermédiaires, soit qu'il se focalise moins sur un écrit fragmenté. Tout comme pour les autres profils, les connaissances qu'il active sont impalpables (mes idées, mes réflexions, ma créativité, mon imagination, ma mémoire) et ses représentations sont activées. L'attitude face à la tâche est un atout perçu. Et c'est encore, le « savoir agir planificateur » qui se distingue quand l'étudiant sollicite sa propre démarche (qui devient dynamique) ou quand il se projette dans la classe pour estimer la manière dont la leçon va fonctionner.

Je prends mon PC devant moi et je commence à taper (...). Je me visualise en train de donner cours (...). Je me visualise devant les élèves. C'est comme si j'étais hypnotisée. Je ne me rends pas compte. Je tape, je note (...). Il y a beaucoup de mes amies qui notent les différentes étapes avant de faire leur déroulement. Mais moi, je tape, en fait. C'est comme si je racontais une histoire (...). [Je] me projette dans ce que je vais faire (...). Donc, je ne suis pas d'étapes particulières, en fait (...). [LIB1, 485-506]

Concernant les métaconnaissances, le profil 4 active la connaissance de son propre processus planificateur qu'il perçoit, à présent, comme une démarche dynamique. Connaître les atouts sur lesquels il peut s'appuyer reste une ressource mobilisable (comme pour les profils 2 et 3). Mais ce qui différencie le profil 4 des autres profils, c'est de pouvoir compter sur sa connaissance de la spécificité des ressources et de leur utilité ciblée pour planifier.

Je sais, en gros, ce que je veux mais je ne sais pas, en concret, ce que j'ai à leur apprendre (...). Donc, pour pouvoir continuer c'est bien de savoir, un peu, d'un point de vue théorique (...). Ça c'est pour moi (...). La grammaire adulte, (...) [c'est ce] savoir théorique (...) ce que j'ai à leur apprendre (...). Et la grammaire enfant, ça nous permet d'avoir une idée aussi de ce que l'enfant a besoin de savoir et (...) de comment on peut l'expliquer. Donc, c'est important d'avoir ça avant de vraiment se lancer dans la préparation, en tant que telle, de la leçon. [EMB1, 382-405]

Les **ressources issues de l'institut de formation** sont assez semblables à celles activées par les profils précédents. D'abord, l'étudiant puise dans ses cours car il sait, pour y avoir participé, qu'ils contiennent les informations recherchées (jeux, règles, expériences, matière). Ensuite, il sollicite ses pairs et son binôme qui ont une place importante dans la planification : avec ses pairs, il interagit, échange des idées ; avec son binôme, il coconstruit, recherche une validation de ses activités. Enfin, les consignes liées au canevas d'écriture ne sont pas oubliées et les professeurs sont interpellés pour valider la leçon créée.

J'ai des idées que j'ai grâce à ce qu'on m'a appris [en haute école]. Donc en, APF [Ateliers de formation professionnelle], on nous a montré beaucoup de feuilles élèves. Il y a des élèves qui sont venus ici [à la haute école] et ils avaient tous un carnet. Et donc, je me suis basée sur ça. J'ai regardé ce qu'on met [dans un carnet] sur les plantes, comment je pouvais mettre en page ma synthèse. Donc, là, c'était vraiment basé sur ce que j'ai vu à la haute école. [LIB1, 550-555]

Les **ressources de l'école de stage** utilisées par l'étudiant du profil 4 diffèrent peu de celles utilisées par les profils 2 et 3, le profil 3 étant le seul à utiliser des ressources du niveau méso de l'école. Dès lors, nous observons encore un maître de stage sollicité pour donner le sujet de la leçon, énoncer les prérequis, agencer l'horaire, valider l'activité préparée ou encore pour solutionner un problème. Les apprenants restent des ressources importantes qui permettent au stagiaire d'estimer le temps d'apprentissage et le niveau de la classe. Le programme sert toujours pour la rédaction des compétences. Une attention est portée aux ressources micro de la classe : tenir compte du matériel et de l'organisation de la classe permet au stagiaire de voir si ce qu'il a prévu est réalisable, se rappeler le sujet de la leçon lui permet de mieux cibler la matière utile à rassembler.

Parfois, il y a des activités qu'on a envie de faire et puis on se rend compte que ce n'est pas possible avec le temps qu'on a. Il faut aussi voir l'organisation que ça demande : l'organisation de la classe (...), voir ce qui est plus ou moins réalisable. [EMB1, 503-505, 615]

Pour terminer, concernant les ressources externes, nous notons deux différences par rapport à leur activation par les autres profils : les étudiants du profil 4 ne disent pas utiliser leur entourage (très présent pour les profils 2 et 3) et se documentent peu sur Internet. Les ressources externes, pour le profil 4, semblent des outils mis au service du travail de planification : les jeux qui existent sont des sources d'inspiration, la grammaire sert à cibler le contenu, les livres permettent de trouver des illustrations, Internet fournit des leçons toutes faites ou du matériel, les amies étudiantes institutrices valident les activités et sont sollicitées pour leur aide, quant au dictionnaire et au Bescherelle, ils servent à vérifier la forme de l'écriture.

Je demande l'aide à mes copines parce que, des fois, je ne suis pas toujours certaine de ce que je fais. Évidemment, je ne suis pas encore institutrice et vu que c'est notre première année, beh, j'ai toujours une certaine appréhension (...). « Est-ce que je réponds vraiment à la compétence ? Est-ce que c'est assez ludique ? Est-ce qu'ils vont comprendre ? Est-ce que ça va plaire aussi au prof de la haute école ? » (...) Donc, je leur demande. Ou alors si j'ai un problème (...), ici, je ne savais pas comment faire (...) du coup, je leur avais demandé : « Ah beh tiens, vous pensez que je peux demander à ma maîtresse de stage de me décaler ma leçon ? Vous n'avez pas une idée de comment je pourrais agencer ça ? » [LIB1, 414-426]

En résumé, ce qui semble caractériser l'étudiant du profil 4, c'est l'utilisation d'un savoir agir planificateur conscientisé qui se dynamise et qu'il est prêt à remettre en question. Les apprenants (le temps d'apprentissage, le niveau de la classe) semblent être des ressources incontournables pour concevoir des leçons qui leur sont adaptées, tout comme le matériel de la classe qui est utilisé pour estimer la faisabilité de l'activité planifiée. Contrairement aux autres profils, il ne se base pas sur des étapes intermédiaires pour avancer dans sa planification et ne semble pas, comme les étudiants des profils 2 et 3, solliciter son entourage, ni interpellier les professeurs de la haute école, à part pour valider l'activité planifiée. Les ressources externes utilisées semblent ciblées et comprises comme un outillage au service la planification. En ce sens, elles font partie des métaconnaissances de l'étudiant et caractérisent le profil 4. Néanmoins, comme pour les profils 2 et 3, le maître de stage reste une ressource de choix et la panoplie des ressources que l'étudiant mobilise touche quasi toutes les zones du tableau.

3.5 Synthèse des ressources utilisées par les quatre profils

En synthèse, les profils se distinguent par les ressources qu'ils mobilisent au moment de planifier. Cette distinction est mise en évidence non seulement par la perception différente des richesses disponibles (constatée quand la ressource est dépliée), mais aussi par les zones du tableau des ressources activées mettant, de ce fait, en lumière, les particularités propres à chaque profil planificateur. Le tableau 22 reprend, en synthèse, les éléments déjà identifiés dans les résumés *supra*, qui finalisaient l'analyse des ressources utilisées par chacun des profils.

Tableau 22. Synthèse inter-profil
de l'utilisation des ressources au moment de planifier

	Profil 1		Profil 2		Profil 3		Profil 4	
Top des ressources les plus dépliées	1.	Personnelles	1.	Personnelles	1.	Personnelles	1.	Externes
	2.	Externes	2.	Externes	2.	Externes	2.	Personnelles
	3.	École de stage	3.	École de stage		École de stage	3.	École de stage
	4.	Institut de formation		Institut de formation	4.	Institut de formation	4.	Institut de formation
Particularités du profil	Peu de variété de ressources inter-contextes		Variété des ressources dans chacun des contextes					
			Vers un processus planificateur perçu comme évolutif et dynamique [MÉTACONNAISSANCE]					
			Appui sur ses atouts au travail [MÉTACONNAISSANCE]					
			Conscience de ses difficultés [MÉTACONNAISSANCE]					
	Sollicitation de ses expériences d'enfant/d'élève [MÉTACONNAISSANCE]							
					Sollicitation de ses jeunes expériences du métier [MÉTACONNAISSANCE]			
			Utilisation de livres et d'Internet comme ressources riches				Utilisation de sa connaissance de l'utilité ciblée des ressources comme outils pour planifier [MÉTACONNAISSANCE]	
	Appui sur des étapes intermédiaires de rédaction							
			Intérêt pour l'apprenant					
	Réseau social réduit		Activation d'un large réseau social					
Particularités du profil	Maitre de stage présent au début et à la fin de la planification		Maitre de stage et enseignants de la haute école comme ressources centrales		Maitre de stage et enseignant de la haute école comme ressources importantes		Maitre de stage comme ressource importante	
					Sollicitation importante de l'entourage			
					Utilisation des ressources méso de l'école de stage			

Eu égard à cet inventaire, nous établissons un second constat à propos de l'utilisation des ressources. Nous remarquons, en effet, que le sens donné au répertoire de ressources se nuance selon les profils, nous amenant à lui proposer une qualification selon les groupes. En corollaire, nous tirons un enseignement à propos des métaconnaissances spécifiques qui s'activent et de la perception de la compétence à planifier qui en résulte. Nous présentons ces nuances dans le tableau 23 et les expliquons.

Tableau 23. Les caractéristiques des ressources, des métaconnaissances activées et de la perception de la compétence à planifier, selon les profils

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
	<i>Moyens de validation</i>	<i>Banques d'informations</i>	<i>Album personnalisé et pragmatique</i>	<i>Outils au service de la méthodologie</i>
Ressources	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche automatisée	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche qui nécessite une organisation structurée	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche en construction, évolutive, singulière	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche réflexive, dynamique et anticipatrice
Métaconnaissances	ses expériences d'enfant/d'élève	la connaissance de ses difficultés	l'identification des leviers (y compris les jeunes expériences du métier)	l'assimilation des ressources à un outillage ciblé

Pour le profil 1, le répertoire de ressources est un moyen de valider ses décisions. En effet, après avoir rapidement choisi un texte pour sa leçon dans les cours qu'il a lui-même reçus quand il était élève, l'étudiant utilise les ressources de son répertoire pour valider son choix. Il vérifiera aussi, dans son syllabus, si le texte retenu correspond à ce qui a été appris en haute école ou, si ce n'est pas le cas, tentera d'y trouver un autre texte valable pour l'institut de formation. Le maître de stage, seul membre de son réseau, sera là aussi pour valider sa décision.

Par l'activation de ses expériences d'enfant et d'élève (qui sont les principales métaconnaissances qu'il évoque et qu'il questionne peu) et selon les propos de l'étudiant, savoir planifier est un automatisme acquis.

Pour le profil 2, les ressources sont des banques d'informations. Que ce soient les ressources externes (Internet, livres, manuels, référents), son réseau social et plus spécifiquement les formateurs de la haute école et le maître de stage sollicités pour de multiples raisons, ou encore ses ressources personnelles dont l'inventaire en traduit la richesse, l'étudiant se trouve face à une quantité d'informations qu'il doit gérer mais qui l'aident et le dépannent. En effet, cette panoplie de ressources vient bien à point pour l'étudiant qui prend conscience de ses difficultés dans la recherche d'un « comment faire » qui lui fait défaut ou d'un correcteur pour vérifier l'orthographe de ses préparations écrites.

Par la masse d'informations disponibles évoquées, par les nombreux écrits intermédiaires sur lesquels il s'appuie et, nous référant à ce qu'il nous dit, savoir planifier est facilité par une organisation structurée de la démarche.

Pour le profil 3, le tableau des ressources pourrait être qualifié d'album personnalisé et pragmatique regroupant ce qui lui est propre et ce qui lui semble pratique telles, par exemple, ses propres expériences (d'une formation antérieure ou de sa jeune pratique) qui sont des leviers qu'il identifie, ses anciennes leçons, ses formations, son réseau proche, ses attitudes

personnelles face à la tâche, ses étapes intermédiaires d'écriture mais aussi les caractéristiques des apprenants (ses élèves) et de l'école (son école de stage) dans laquelle il s'intègre.

Par l'appui sur la pratique vécue qui pourrait être compris comme une nécessité de partir de ce que l'expérience lui a enseigné pour progresser, et tenant compte des propos de l'étudiant, nous pourrions dire que, pour ce profil, planifier se construit en s'ancrant dans les apprentissages pragmatiques du métier, évolue et se colore singulièrement des attitudes personnelles de l'étudiant.

Pour le profil 4, les ressources seraient des outils au service de la méthodologie. En effet, c'est consciemment que chaque ressource devient un outillage ciblé, en recevant une fonction et une utilité propres dans la conception de la leçon : les pairs pour interagir, les binômes pour coconstruire, les apprenants et les ressources de la classe pour adapter la méthodologie et s'assurer de sa faisabilité, le programme pour trouver la compétence, les livres pour les illustrations, Internet pour trouver des leçons toutes faites, etc.

Par cette utilisation pensée des ressources et sur la base des dires de l'étudiant qui souligne à la fois le côté cyclique du processus de planification – déposant sans relâche l'ouvrage sur le métier – et la projection imaginée de son activité en classe, nous comprenons que le savoir agir planificateur correspond à une démarche réflexive, dynamique et anticipatrice qui peut être remise en question.

Finalement, nous observons que les catégories prédéfinies du tableau des ressources (tableau 2), même agrémentées des deux nouvelles catégories (tableau 15), restent un moyen de classement des données mais ne sont pas, en elles-mêmes, révélatrices du profil planificateur. Autrement dit, ce n'est pas l'exhaustivité des catégories qui nous renseigne. C'est plutôt la manière dont les ressources utilisées par chaque profil se ventilent dans le tableau, entre les contextes d'origine (personnel, institut de formation, école de stage et externe) et leur appartenance aux réseaux (social et matériel) et, surtout, le sens qui leur est donné pour planifier – comme mis en avant dans le tableau 23 – qui nous permettent de comprendre chaque profil planificateur.

4. Analyse 4 – La prise de décision

L'analyse 4 porte sur la troisième composante de la modélisation théorique de la compétence à planifier : « DÉCIDER-VALIDER » (figure 44).



Figure 44. Situation de l'analyse 4 au sein de la modélisation théorique

La prise de décision est la manière dont l'étudiant s'acquitte de l'intention qu'il a planifiée. Étant donné que, pour Malo (2005), la prise de décision est associée aux problèmes

rencontrés par les participants, nous commençons par observer les obstacles rencontrés par le planificateur et la manière dont il les traite. Ceci nous permet d'observer que quatre parcours différents viennent se dessiner au sein de la modélisation de la compétence à planifier. Ensuite, étant donné que, si l'on se réfère au principe de viabilité (Malo 2005, 2011 ; Pépin, 1994), prendre des décisions c'est apprécier l'équilibre entre trois critères (certitude, efficacité, confort) pour atteindre un objectif et avoir le sentiment de s'adapter à la situation (Malo, 2005, 2010) ; nous nous penchons plus spécifiquement sur leur mobilisation quand le stagiaire prend une décision. Ceci nous permet d'observer trois stratégies d'activation de ces critères.

Par conséquent, dans ce point, nous abordons d'abord les obstacles rencontrés par les participants puis, la manière dont ils les traitent (donnant naissance aux quatre parcours observés). Ensuite, nous présentons les trois stratégies décisionnelles repérées chez les étudiants du Bloc 1 et terminons par une synthèse à propos de la prise de décision.

4.1 Les obstacles rencontrés par les participants

En avant-propos de cette partie, nous précisons la distinction que nous apportons aux termes « difficulté » et « obstacle ». Tandis que la difficulté, non forcément consciente, est l'ingrédient soupesé dans l'équilibre décisionnel (de la composante « décider ») ; l'obstacle, lui, tel que nous le définissons, se réfère à l'intention de planification. Il perturbe la démarche planificative, se trouve consciemment épinglé par l'étudiant, et l'amène à traverser la modélisation de la compétence à planifier suivant des chemins variés (figure 46).

Concernant l'obstacle, à proprement parler, nos analyses indiquent qu'il est parfois étroitement lié au profil planificateur et parfois pas, semblant alors plutôt accroché à un autre impulseur. En conséquence, il ne nous semble pas opportun d'amener une distinction entre les profils, à cet égard.

Par contre, ce que nous soulevons plus particulièrement est relatif à la place de l'obstacle dans la modélisation de la compétence à planifier. Nous voyons, à ce propos, que ce sont à chaque fois des ressources qui sont à l'origine de l'obstacle. Celles qui sont évoquées et posent problème pour le planificateur sont les connaissances, les expériences et le savoir agir (principalement), l'attitude face à la tâche, les croyances et le prescrit du maître de stage (dans une moindre mesure). Elles seraient jugées par le filtre des trois critères qui déciderait si elles sont satisfaisantes pour poursuivre le projet. Il y aurait « obstacle » quand la ressource fait défaut ou lorsqu'elle est estimée non viable en l'état. C'est donc au niveau de l'étape « décider » que se réaliserait la supervision de chaque ressource puis, éventuellement, la coordination des ressources, entre elles, pour construire une réponse à valider. Ce constat nous amène à proposer un ajustement de la modélisation de la compétence à planifier (figure 45), faisant découler l'obstacle de la décision qui suit l'activation des ressources.

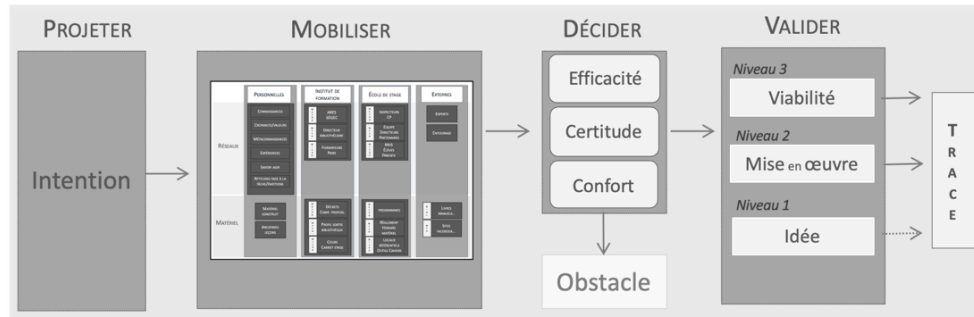


Figure 45. Ajustement de la modélisation de la compétence à planifier

4.2 Le traitement de l'obstacle, vers des parcours différenciés

Face à un obstacle rencontré, nous observons trois manières de le traiter, correspondant à trois parcours possibles au sein de la modélisation de la compétence à planifier : soit contourner l'obstacle, soit solutionner l'obstacle, soit définir une nouvelle intention. Ces trois parcours s'ajoutent au parcours de l'étudiant qui ne rencontre pas d'obstacle. Au total, quatre parcours, nommés A, B, C et D sont repérés et illustrés dans la figure 46. Ils sont indépendants des profils planificateurs.

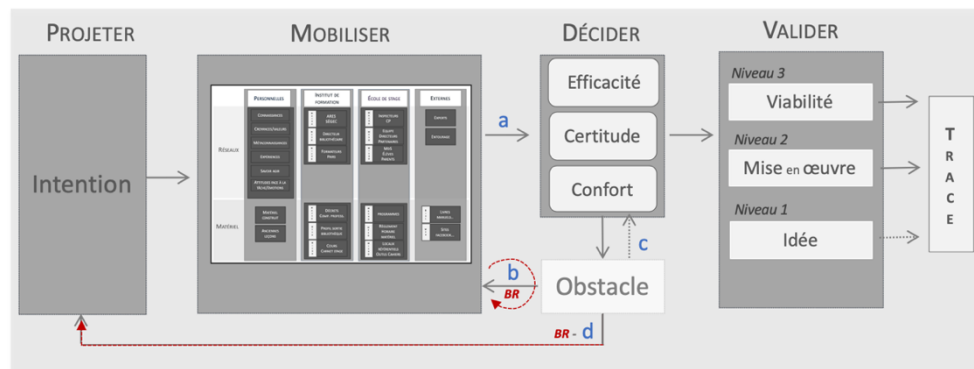


Figure 46. Quatre parcours en fonction de la rencontre ou non d'un obstacle

4.2.1 Parcours A : avancer sans obstacle

Le parcours nommé A (figure 46) est celui suivi par l'étudiant qui n'évoque pas d'obstacles et suit paisiblement son intention. Il se compose de la succession linéaire des étapes établies par la modélisation, et se répète jusqu'à la finalisation de l'activité planificative. Ces étapes sont schématisées par la figure 47, à savoir : projeter une intention pour planifier, mobiliser et coordonner son répertoire de ressources pour y puiser celles jugées utiles pour réaliser son projet, décider du choix à faire, le valider en y associant, éventuellement, une trace pour sauvegarder la décision prise.



Figure 47. Schéma du parcours sans obstacle

4.2.2 Parcours B : solutionner l'obstacle

Le parcours B (figure 46) est emprunté par l'étudiant qui se fixe une intention mais rencontre un obstacle dans sa démarche. Il décide alors de poursuivre son projet en solutionnant le problème rencontré. Pour ce faire, il puisera dans de nouvelles ressources (comme la bibliothécaire, puis les livres, puis ses idées) et activera une boucle de régulation vers le répertoire disponible.

Je m'imaginai, dans ma tête, comment faire pour leur apprendre qu'un mot a plusieurs sens. Je me dis : « Bon, qu'est-ce que je pourrais faire comme exercices avec ça, puis comme découverte ? » Ça, franchement, la découverte je ne savais vraiment pas quoi faire (...). Et là, je devais trouver ma découverte. Je ne trouvais pas sur Internet (...). J'ai demandé à la bibliothécaire mais il n'y avait pas beaucoup de découvertes dans les livres qu'elle m'a montrés (...). Et du coup, après, je me suis dit que je n'avais plus le choix, je devais faire [moi-même] ma découverte [SAB1, 347-637]

4.2.3 Parcours C : contourner l'obstacle

Le parcours C (figure 46) est observé quand l'étudiant met l'obstacle de côté et le contourne pour avancer, c'est-à-dire qu'il l'évoque comme un frein existant mais n'en parle plus car celui-ci n'interfère pas dans ses plans. Nous observons qu'il s'agit soit de l'évocation d'une crainte future qu'il ne peut résoudre au moment de la planification (par exemple : « Comment je vais arriver à pouvoir enseigner quelque chose que moi j'ai eu du mal à comprendre ? » [NB1, 125-126]); soit d'un obstacle récurrent, non bloquant et avec lequel il compose (par exemple : « Le problème des analyses matières, c'est que je ne sais jamais où je dois m'arrêter. » [CAB1, 459-460]).

Il est à noter que nous observions, *supra*, que les obstacles sont parfois liés à un impulseur autre que celui qui anime le profil planificateur et qu'il serait possible que ces obstacles soient mis de côté parce que ce profil ne pourrait les gérer (sans doute trop préoccupé par ce qui l'impulse au quotidien). Ceci rejoint l'idée, ici constatée, que l'obstacle, même s'il est prégnant, ne serait pas bloquant pour la suite de la démarche planificative, l'étudiant « fait avec ».

4.2.4 Parcours D : définir une nouvelle intention

Le parcours D (figure 46) est celui suivi par l'étudiant qui, face à l'obstacle, se trouve démunie de ressources fonctionnelles qui pourraient l'aider à le dépasser. Dès lors, il se définit une nouvelle intention pour tenter de résoudre ce problème, activant une boucle de régulation vers un nouveau projet. En effet, il préférera arrêter sa planification pour d'abord solutionner ce qui le bloque, et puis, seulement, reprendre ses plans. Ainsi, il va se mettre en pause pour revoir la théorie qu'il ne maîtrise pas, ou pour interpeller le maître de stage car ses attentes ne sont pas claires ou parce qu'il a besoin de conseils (ne se sentant pas préparé) pour

poursuivre la conception de sa leçon ; ou se mettra en recherche d'une accroche ludique pour débloquer l'avancée de ses plans.

Le maître de stage m'a juste dit qu'il faut leur apprendre la table de 7 (...). Au départ, j'étais un peu stressée parce que la table de 7 c'est pas une table facile, enfin pour moi en tout cas. Donc, j'ai décidé de travailler un peu, revoir la table quoi [nouvelle intention]. J'ai essayé de vraiment l'assimiler (...) j'ai répété. Maintenant ça va beaucoup mieux. [ESB1, 94-99]

4.3 Trois stratégies décisionnelles

Afin de nous pencher plus spécifiquement sur la prise de décision, nous observons, à présent, l'activation des critères du principe de viabilité (certitude, efficacité, confort) quand le planificateur fait un choix. Cette analyse nous conduit à mettre au jour trois stratégies décisionnelles chez les étudiants du Bloc 1 : l'activation d'un critère unique, la juxtaposition de critères, la discussion de critères. Tout comme pour les quatre parcours mis au jour, nous constatons que les trois stratégies décisionnelles sont indépendantes des profils planificateurs.

4.3.1 Stratégie 1. Activation d'un critère unique

La première stratégie consiste à utiliser un critère unique auquel l'étudiant s'accroche pour prendre une décision en fonction de l'intention poursuivie. Pour ce faire, il puise une ressource dans son répertoire et la passe au filtre du critère choisi (par exemple, la certitude). Il peut ensuite, si nécessaire, aller chercher une nouvelle ressource qu'il scannerà à nouveau avec le même critère (ici, la certitude). Il n'y a pas de débat observé avec les deux autres critères, ni d'équilibre entre eux qui semble à trouver. La validation est rapide et se traduit par la rétention de l'idée qui en découle ou la mise en œuvre de la décision consignée, par écrit, dans le canevas de préparation (figure 48).

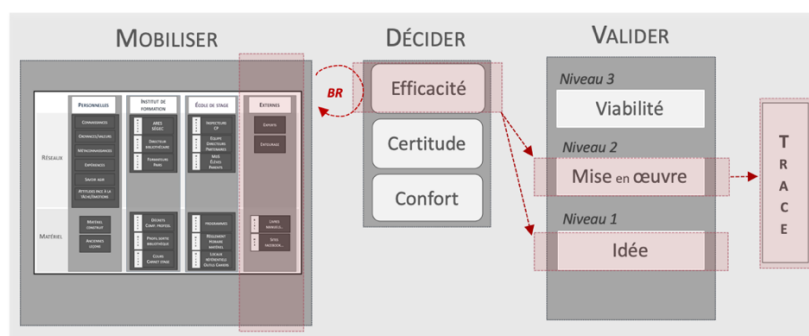


Figure 48. Illustration d'une utilisation d'un seul critère dans la prise de décision

Cas 1. Illustration d'une décision par l'activation d'un seul critère [Delphine, parcours A]

Par exemple, Delphine, dont un extrait de l'entretien est proposé dans le tableau 24, active uniquement le critère d'efficacité pour trouver les exercices pour ses élèves (son intention) : elle utilise une démarche efficace qu'elle a déjà éprouvée (organiser son travail en

photographiant les pages des manuels consultés) et des ressources accessibles (des forums d'institutrices sur Internet) qu'elle ne discute pas. Même si elle explique qu'elle ne trouve pas ces sources fiables, elle en garde les idées pour la suite.

Notons que le parcours de Delphine, pour cette intention, ne rencontre pas d'obstacle et correspond à l'itinéraire A, précédemment décrit.

Tableau 24. Illustration de la prise de décision de Delphine, étudiante du profil 2

INTENTION : trouver des exercices	
EFFICACITÉ Utiliser une démarche éprouvée (<i>par soi</i>)	Ici, à la bibliothèque, j'ai pris plusieurs livres. J'ai fait des photocopies et puis c'est seulement chez moi que j'ai regardé toutes les photocopies. [DB1, 194-195]
EFFICACITÉ Utiliser des ressources accessibles	Je cherche aussi un peu des idées sur des forums d'institutrices qui font des blogs et tout, qui expliquent comment certaines leçons se déroulent. Donc, je vais regarder un peu si ça m'intéresse ou pas (...). Certains [forums] sont bien pensés, d'autres... j'aime un peu moins (...). Je me dis [que] peut-être que ce n'est pas très fiable. Donc, c'est juste pour avoir quelques petites idées. [DB1, 224-235]

4.3.2 Stratégie 2. Activation de plusieurs critères juxtaposés

La seconde stratégie consiste à juxtaposer différents critères (certitude et/ou efficacité et/ou confort) que l'étudiant utilise l'un après l'autre comme autant d'éléments participant successivement à sa décision. Ici aussi, il n'y a pas de boucles de régulation observées entre les critères de décision qui manifesteraient un équilibre à trouver. Néanmoins, on peut parfois voir, en plus des régulations vers le répertoire des ressources quand l'étudiant décide d'y puiser une ressource supplémentaire pour construire sa réponse, un retour plus spécifique vers la ressource prescrite lorsque l'étudiant avance une certitude liée à ce qui a été appris ou liée aux attentes du maître de stage. La boucle de régulation activée entre la « certitude » et les « ressources prescrites » reste peu dynamique puisque, dans ce cas de figure, le retour vers la commande lui sert plutôt à justifier la décision qu'il a prise. La validation aboutit à l'idée gardée ou à sa mise en œuvre à travers l'écriture de la fiche de préparation (figure 49).

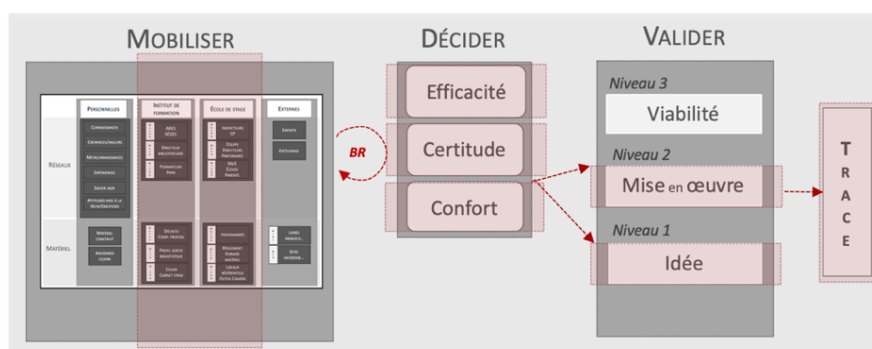


Figure 49. Illustration d'une utilisation de plusieurs critères juxtaposés dans la prise de décision

Cas 2. Illustration d'une décision par juxtaposition de critères [Lidye, parcours A]

Un premier exemple d'activation de critères juxtaposés est présenté à partir d'une des décisions prises par Lidye (tableau 25). Elle a pour intention de créer les exercices et les synthèses des élèves. Pour ce faire, elle utilise d'abord le critère de confort (décider d'imaginer elle-même une feuille à donner aux élèves sous la forme d'un texte à trous), puis le critère d'efficacité (se baser sur une synthèse présente dans un livre pour n'avoir plus qu'à l'ajuster), ensuite le critère de certitude (savoir que c'est une bonne idée, valide, puisqu'elle correspond à la méthodologie vue dans le cadre du cours) et finalement le critère d'efficacité pour finaliser ses documents (reprendre le carnet de découverte du cours pour s'inspirer de la mise en page). Lidye valide alors ses choix par leur mise en œuvre dans la rédaction du carnet de l'élève (trace).

Notons que le parcours de Lidye, pour cette intention, ne rencontre pas d'obstacle et correspond à l'itinéraire A, décrit *supra*.

Tableau 25. Illustration de la prise de décision de Lidye, étudiante du profil 4

INTENTION : créer les exercices et les synthèses pour les élèves	
CONFORT Mon style, mon enseignement (<i>appropriation personnelle</i>)	J'avais fait une feuille de synthèse [et] une feuille d'exercices. J'avais créé une feuille pour les élèves (...). Mais, donc, j'avais mis mes différentes bulles en forme de cycle et en dessous j'avais mis des espaces pour qu'ils puissent écrire les différentes étapes. Et j'avais fait un petit texte à trous. [LIB1,533-534 ; 548-550]
EFFICACITÉ Utiliser des ressources pertinentes (<i>fonctionnelles</i>)	Donc, c'est un document que j'avais trouvé dans un livre avec des belles illustrations du haricot (...). J'avais trouvé un schéma dans un livre (...), j'ai trouvé ce qu'il me fallait (...). Et en fait, j'avais essayé de refaire un peu comme on avait mis dans le livre. [LIB1, 546-548]
CERTIFIÉ par les formateurs (<i>méthodologie apprise</i>)	[Et] ça, c'est des idées que j'ai grâce à ce qu'on m'a appris à l'école [institut de formation]. Donc, en AFP [Ateliers de formation professionnelle], on nous a montré beaucoup des feuilles élèves parce qu'il y a des élèves qui sont venus ici [à la haute école] et ils avaient tous un carnet (...). Donc, là, c'était vraiment basé sur ce que j'ai vu à l'école. [LIB1,550-555]
EFFICACITÉ Utiliser des ressources pertinentes (<i>fonctionnelles</i>)	[Dans le carnet], j'ai regardé comment... ce qu'on met sur les plantes, comment je pouvais mettre en page ma synthèse (...). Et donc, je me suis basée sur ça. [LIB1, 553-554]

Cas 3. Illustration d'une décision par juxtaposition de critères [Sasha, parcours B]

Un autre exemple illustrant une décision par juxtaposition de critères provient de Sasha qui, dans l'extrait proposé (tableau 26), est consciente de l'obstacle qu'elle rencontre et le maintient, en arrière-fond, tout au long de la préparation tel un post-it chargé de lui rappeler, par intervalles, de ne pas oublier de le solutionner. Mais, à nouveau, une fois qu'elle décide de le traiter, le problème est vite résolu en utilisant une juxtaposition de critères (figure 49) et validant sa mise en œuvre par une trace écrite.

Concrètement, après avoir reçu son sujet de leçon, elle se heurte à un obstacle : elle n'a pas d'idées de la manière dont elle pourrait aborder la leçon. Son style d'enseignement est atteint, son confort touché. Elle se creuse la tête mais « ne [sait] vraiment pas quoi faire » [SAB1, 348]. Alors, tout au long de sa préparation, elle mentionne, ça et là, qu'elle avance mais

qu'elle n'a toujours pas trouvé sa découverte, et ce, jusqu'à ce qu'elle se retrouve devant l'obligation de la réaliser pour finaliser sa leçon. À ce moment, elle trouve la solution dans ses représentations (« Le seul truc basique que je peux faire avec des mots, [c'est les associer à des] images » [SAB1, 637]). À partir de là, elle recherche des images sur Google images (efficacité) et crée elle-même un texte dont elle est fière : « Je l'ai trop bien fait, sans me jeter des fleurs (...), j'étais contente. » [SAB1, 651-652]. Son confort est ainsi retrouvé, son style d'enseignante satisfait : elle a imaginé, elle-même, l'activité. Dès lors, une fois qu'elle décide de traiter le problème rencontré, Sasha active les trois critères de décision en les juxtaposant puis valide son choix dans le texte qu'elle rédige pour les élèves (trace).

Notons que le parcours de Sasha, pour cette intention, rencontre un obstacle et correspond à l'itinéraire B, expliqué précédemment.

Tableau 26. Illustration de la prise de décision de Sasha, étudiante du profil 2

INTENTION : recevoir le sujet de leçon	
CERTIFIÉ par le maître de stage (réception du sujet)	Elle [le maître de stage m'a] dit : « Donc, une période : une découverte quand même assez rapide (justement comme c'est qu'une période), un devoir, un exercice en classe et la synthèse. » [SAB1, 342-344]
INTENTION : trouver une découverte	
CONFORT ! obstacle ! Mon style, mon enseignement (Aborder la leçon)	Du coup, je m'imaginai dans ma tête... Je me dis : « Bon, qu'est-ce que je pourrais faire comme exercice avec ça, puis comme découverte ? » Ca, franchement, la découverte je ne savais vraiment pas quoi faire. Et puis là, j'ai commencé à me creuser la tête... [SAB1, 347-349]
[À partir de là, le récit est ponctué de rappels sur la découverte à ne pas oublier.]	
Et je devais toujours trouver ma découverte. Et ça, je ne trouvais pas sur Internet. [SAB1, 467-469]	
J'ai demandé à la bibliothécaire de m'aider pour trouver des leçons sur « un mot, plusieurs sens » [mon sujet]. Elle m'a montré carrément des livres (...). J'ai demandé des exercices tout ça... Dans les livres il n'y [en] avait pas beaucoup, donc des découvertes. [SAB1, 568-594]	
Et du coup, après, je me suis dit que je n'avais plus le choix, je devais faire ma découverte. [SAB1, 636-637]	
INTENTION : créer la découverte	
CERTIFIÉ par mes représentations	Je me suis dit : « Le seul truc basique que je peux faire avec des mots, [c'est les associer à] des images tout ça... ». J'ai pris des mots que j'avais choisis dans mon analyse-matière, donc « bouton », « caisse » et « course » et j'ai choisi des images qui allaient avec. [SAB1, 637-640]
EFFICACITÉ Utiliser certaines ressources (accessibles, immédiates)	Donc, là, j'allais sur Google images et je prenais des images pour faire mes étiquettes. [SAB1, 641-642]
CONFORT retrouvé Mon style, mon enseignement (Imaginer, créer soi-même une activité)	Et, à ce moment-là, je n'avais que les étiquettes. Je ne savais toujours pas quoi faire avec les étiquettes. Du coup, je me suis dit : « Je vais faire un texte que je vais créer de moi-même et que je vais lire. Et, à chaque fois que je vais dire un mot, par exemple que je vais dire « bouton », ils doivent tous me montrer le bouton mais pas le bouton comme ça [du visage] si c'est le bouton du pantalon. » Et du coup, (...) j'ai fait le texte qui allait avec les images et j'ai bien regardé que chaque mot soit repris. Et franchement, je l'ai trop bien fait, sans me jeter des fleurs, parce que j'avais vraiment, dans la continuité, placé tous les mots. Du coup, j'étais contente. [SAB1, 642-652]

Légende. Le fond grisé indique l'obstacle rencontré puis résolu.

Cas 4. Illustration d'une décision par juxtaposition de critères [Esther, parcours D]

Un dernier exemple de décision par juxtaposition de critères (tableau 27) est celui d'Esther qui stoppe sa planification et se définit une nouvelle intention dans le but dépasser l'obstacle rencontré. Ici encore, l'étudiante utilisera une succession de critères, non discutés, pour venir à bout de ce problème. Ainsi, après avoir reçu son sujet de leçon, elle se trouve face à un obstacle : elle se rend compte qu'elle ne maîtrise pas la matière à enseigner (la table de 7). Elle ne se sent pas à l'aise, son confort est atteint. Dès lors, elle décide de commencer par revoir la théorie (nouvelle intention) pour retrouver l'équilibre perdu. Elle étudie la table jusqu'à la maîtriser et retrouver le confort perdu en constant : « Maintenant, ça va beaucoup mieux. » [ESB1, 99]

Tableau 27. Illustration de la prise de décision d'Esther, étudiante du profil 3

INTENTION : recevoir le sujet de leçon	
CERTIFIÉ par le maître de stage (réception du sujet)	Elle m'a juste dit : « la table de 7, il faut leur apprendre la table de 7 » (...). J'avais le champ libre. [ESB1, 88 ; 82]
CONFORT ! obstacle ! Mon bien-être (maîtrise de la matière)	Au départ j'étais un peu stressée parce que la table de 7, c'est pas une table... facile, enfin pour moi en tout cas (...). Les tables de 7 et 9, c'est des tables que j'ai vraiment du mal. [ESB1, 68-72]
INTENTION : revoir la théorie	
CONFORT retrouvé Mon bien-être (maîtrise de la matière)	[Mon intention c'était] de bien maîtriser la table de 7. Donc, ça, j'ai dû travailler un peu (...), revoir la table quoi, essayer de vraiment l'assimiler (...). Beh j'ai juste... j'ai répété (...). Sinon... maintenant ça va beaucoup mieux. [ESB1, 94-99]

Légende. Le fond grisé indique l'obstacle rencontré puis résolu.

Notons que, pour cette intention, le parcours d'Esther, résumé dans la figure 50, rencontre un obstacle qui touche le critère de confort, blessé et non pansé par une ressource du répertoire. Dès lors, elle se fixe une nouvelle intention dans le but spécifique de trouver une solution au problème et de franchir l'obstacle. Son parcours fait apparaître la boucle de régulation vers les intentions (itinéraire D).

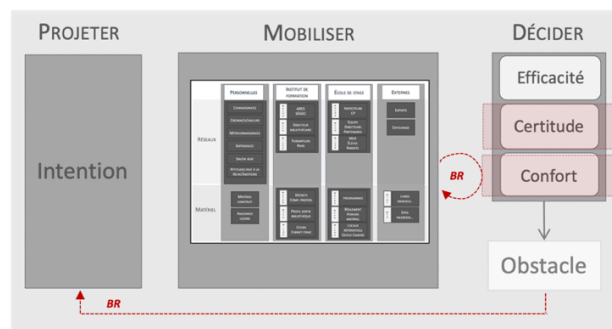


Figure 50. Illustration d'une décision par juxtaposition des critères et boucle de régulation vers une intention

4.3.3 Stratégie 3. Discussion de critères

La troisième stratégie n'est apparue qu'une seule fois dans l'ensemble des verbatims traités. Elle a été observée au cours d'une forte déstabilisation d'une étudiante qui s'est retrouvée face à un obstacle qui l'a bousculée au point de remettre en question sa compréhension de la situation ainsi que tout son travail de préparation. Un retour vers les ressources lui a permis de puiser des arguments pour mener une réelle discussion entre les trois critères, véritablement soupesés pour retrouver l'équilibre perdu. C'est à ce moment-là aussi qu'on perçoit que la décision qui garantit le bénéfice espéré entraîne peut-être des coûts qui doivent être acceptés. En conséquence, une boucle de régulation se dynamise entre les trois critères. La réflexion qui s'y opère amène à une prise de position et à un choix qui sera validé par sa mise en œuvre dans l'ajustement écrit de la méthodologie (figure 51).

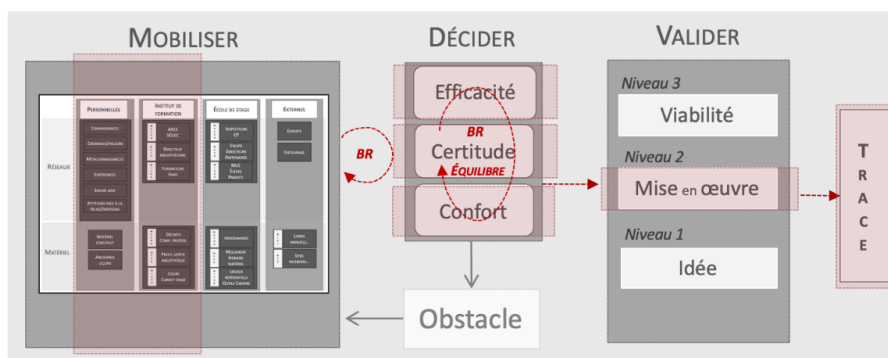


Figure 51. Illustration d'une discussion entre critères dans la prise de décision

Cas 5. Illustration d'une décision par discussion entre les critères [Margot, parcours B]

Le seul exemple de décision découlant d'une véritable discussion entre les critères de certitude, d'efficacité et de confort est celui de Margot (tableau 28). Après avoir rédigé son activité en s'assurant de se conformer aux attentes des formateurs, par l'utilisation d'un manuel qu'ils ont recommandé et par l'application d'une méthodologie apprise dans le cadre d'un cours, Margot se présente auprès d'un de ses professeurs afin de bénéficier de son expérience et recevoir la confirmation que son activité va fonctionner. Son intention est de « valider son activité ». Elle profite de la rencontre pour noter tous les conseils entendus (c'est une stratégie qu'elle juge efficace). Or, le professeur rencontré lui dit qu'elle ne doit pas faire son activité de cette manière et qu'il est préférable qu'elle la change. La stagiaire sort bouleversée de la rencontre. Elle comprend qu'elle va devoir tout recommencer. Son confort est bousculé, la didactique qu'elle a prévue est remise en question, elle se sent déboussolée à tel point qu'en rentrant chez elle, elle commence par manger et se poser. Ensuite, elle réfléchit, puise dans ses ressources personnelles (ses connaissances) pour en déduire que le professeur et elle ne se sont pas comprises, qu'elle lui a mal expliqué son activité et que celle-ci « est bien » (efficace pour l'apprentissage) et finalement valable (certifié par son jugement). Elle puise ensuite dans les ressources de la haute école pour appliquer quelques conseils reçus et informations apprises lors de la rencontre (certifié par le

formateur) mais ne changera pas toute sa préparation, estimant que la méthodologie lui correspond (confort). Dès lors, elle valide la méthodologie qu'elle a choisie et retrouve son confort perdu. Néanmoins, la tension vécue est si forte qu'elle s'oblige à faire une pause, à passer à autre chose pour pouvoir s'apaiser avant de finaliser sa préparation.

Notons que, pour cette intention, le parcours de Margot rencontre un obstacle et correspond à l'itinéraire B, expliqué *supra*.

Tableau 28. Illustration de la prise de décision de Margot, étudiante du profil 2

INTENTION : ajuster la préparation suivant les conseils reçus	
CONFORT ! obstacle ! Mon style, mon enseignement (Appliquer une didactique appropriée au sujet)	Quand je suis sortie [de la rencontre avec le professeur], j'étais complètement perdue au niveau des quadrilatères. Je me dis : « Je dois tout recommencer (...). Il faut que je refasse toute ma leçon, c'est une catastrophe. » Je suis sortie d'ici, j'étais complètement perdue. [MB1, 254-255 ; 278-279]
CERTIFIÉ par mon jugement (sur la cohérence du plan)	Après, j'ai compris qu'on ne s'était pas bien comprises toutes les deux (...). Elle comprenait que je travaillais juste forme par forme, que je travaillais juste avec deux bandelettes. Elle n'avait pas vu que je travaillais avec quatre bandelettes (...). Et donc, quand je me suis posée, après, je me suis dit : « Non, il ne faut pas que je revoie toute ma leçon. » [MB1, 255-256 ; 273-275 ; 286-287]
EFFICACITÉ Ressource pertinente (utile pour l'apprentissage)	[En allant voir le prof], je voulais être sûre que ça ne soit pas un fiasco (...). Je n'ai pas tout remodifié parce que, pour moi, ma leçon était bien mais il manquait juste quelques petites choses. [MB1, 245 ; 257-259]
CERTIFIÉ par les formateurs (Suivre leur conseils et l'apprentissage réalisé lors de la rencontre)	Dans ce qu'elle m'a dit, j'ai eu des pistes pour améliorer ma leçon (...). Il y a des choses, c'était un peu flou et le fait que je repense à tout ce qu'elle avait dit pendant l'Atelier je prépare [la rencontre], c'est devenu plus clair. Je me dis : « Oui, il faut que tu fasses comme ça, il faut que tu fasses comme ça. » Et j'ai terminé, en fait, ma leçon ce jour-là, en me basant sur ce qu'elle m'avait apporté [et ce qu'elle avait dit aux autres] : les infos qui passent, moi, je prends en fait. [MB1, 293-304] Je n'avais pas bien compris (...) l'importance de faire comprendre aux enfants que c'est pas parce qu'on est un trapèze qu'on n'est plus un quadrilatère (...). Ça, je n'avais pas bien compris (...). Et donc, durant l'Atelier [la rencontre], là, madame M. [le prof de math] nous a bien réexpliqué ça. Et donc, je savais qu'il fallait vraiment que je fasse bien comprendre [ça] aux enfants. [MB1, 256 ; 358-368]
CONFORT retrouvé Mon style, mon enseignement (Faire des choix qui me correspondent)	Pour moi, ma leçon était bien (...). Je savais où je voulais arriver. [MB1, 256 ; 346]
INTENTION : faire une pause	
CONFORT Mon bien-être (Être à l'aise)	J'ai fait une pause parce qu'il fallait que je passe à autre chose (...). À un moment, je sature. Il faut que je passe à autre chose (...), que je passe à une autre leçon parce que j'avais déjà travaillé là (...). Et puis, je me suis remise à faire ma leçon, je pense qu'il était 22h. [MB1, 326-330 ; 343-344]

Légende. Le fond grisé indique l'obstacle rencontré puis résolu.

4.3.4 Synthèse de la prise de décisions au Bloc 1

Décider est considéré, selon la modélisation de la compétence à planifier proposée, comme une étape de la démarche de planification préactive. Faisant, ici, la synthèse de l'analyse réalisée à ce propos, nous rappelons les deux éléments émergents qu'elle a révélés :

l'existence de quatre parcours différenciés en lien avec les obstacles rencontrés et la mise en évidence de trois stratégies décisionnelles activées par les étudiants.

Les quatre parcours, mis en évidence dans la démarche de planification des stagiaires dépendent de la rencontre (ou non) d'un obstacle et de la manière de le traiter. Ainsi, soit que l'étudiant n'exprime pas rencontrer d'obstacle (parcours A), dans ce cas, il poursuit des étapes assez linéaires qui se répètent à chaque nouvelle intention qui jalonne sa planification : projeter une intention, mobiliser et coordonner des ressources, décider du choix, le valider et garder une trace écrite de ses plans. Soit que l'étudiant se trouve face à un obstacle qu'il traite en puisant dans ses ressources pour poursuivre son projet (boucle de régulation, parcours B). Soit qu'il conscientise l'obstacle sans le traiter, le déposant de côté pour avancer selon les étapes linéaires de la planification (parcours C). Soit, encore, qu'il franchit l'obstacle en programmant une nouvelle intention dans le but spécifique de d'abord résoudre le problème avant de continuer la conception de ses plans (boucle de régulation, parcours D).

Les trois stratégies décisionnelles qui ont émergé de l'analyse correspondent à la manière dont les critères du principe de viabilité (Malo 2005, 2011 ; Pépin, 1994) sont activés. La première stratégie consiste en l'activation d'un critère unique qui ne met pas en débat les deux autres, ce critère étant jugé suffisant pour décider du choix, le mettre en œuvre et finaliser directement le projet visé. La deuxième stratégie se caractérise par la juxtaposition de plusieurs critères, toujours non discutés, mais qui concourent, l'un après l'autre, à la construction de la réponse. Les étudiants des quatre profils activent tantôt une stratégie, tantôt l'autre sans vraiment de raison, les deux stratégies se ressemblant fortement dans la nature de la dynamique installée en ce sens qu'elles ne traduisent pas un déséquilibre entre les critères qui mériterait un réel débat pour le restaurer. Ça et là, on perçoit quand même une boucle de régulation vers le prescrit (argumentant la certitude de bien faire) mais elle est peu énergique et permet principalement de valider les décisions. La dernière stratégie, par contre, dynamise les critères et les place en discussion. Elle fait apparaître la boucle de régulation interne à l'étape de décision, qui s'active en vue d'obtenir le bénéfice espéré à moindres coûts. Cette stratégie, véritablement observée chez un seul participant, ne serait pas le propre d'un profil particulier mais résulterait plutôt d'une forte déstabilisation suite à un obstacle rencontré.

Mais finalement, ni l'obstacle, ni son traitement, ni l'activation de certains critères ne seraient le propre d'un profil planificateur. Nous n'avons, en effet, pas trouvé, à ce stade de l'étude longitudinale, de nuances claires qui distingueraient les profils planificateurs à ce propos. Il est possible que leur cause soit ailleurs. Par exemple, l'obstacle et son traitement pourraient être liés aux caractéristiques personnelles de l'étudiant, comme la mesure avec laquelle il définit ce qu'est, pour lui, un obstacle, ou sa capacité à y faire face. Il est possible aussi que l'activation des critères (uniques ou juxtaposés) soient liés au noviciat des étudiants du Bloc 1 se contentant peut-être de la première solution qui les satisfait minimalement (Boubée, 2011) sans prendre le temps d'une négociation entre les trois critères du principe de viabilité.

5. Analyse 5 – L'appropriation de l'outil

L'analyse 5 porte sur la « TRACE » de l'activité de planification. Elle finalise les analyses qui ont déplié chacune des composantes de la modélisation théorique de la compétence à planifier (figure 52).



Figure 52. Situation de l'analyse 5 au sein de la modélisation théorique

Dans le contexte de la haute école d'où proviennent nos données, la trace correspond au canevas de préparation fourni par les formateurs, dans lequel les étudiants doivent consigner, par écrit, la planification de leurs leçons selon une structure imposée et un mode d'emploi fourni (tel que commencer par l'analyse matière et l'analyse didactique, ensuite compléter la fiche signalétique avec le titre de la leçon, l'objectif, la compétence visée, les prérequis, les prolongements et le matériel utilisé ; puis rédiger le déroulement et, finalement, insérer les feuilles des élèves). Ces préparations écrites doivent être finalisées avant le stage pour pouvoir le démarrer.

La trace est donc, et nous l'avons vu précédemment, la partie visible d'une démarche bien plus complexe. C'est d'ailleurs, en partant de ce constat que nous avons souhaité la représenter en marge des composantes de la compétence à planifier dans la modélisation proposée (figure 19). Le but étant, explicitement, de la distinguer de l'activité réelle, cognitive, en partie invisible qui la précède. Au fur et à mesure des analyses menées pour ouvrir chaque composante de la compétence à planifier, notre attention fut attirée par ce document écrit. Il nous semblait, en effet, percevoir un intérêt différent, selon les étudiants, pour l'outil de planification (ce canevas) imposé par l'institut de formation. Dès lors, nous nous sommes demandé si l'utilisation de l'outil, le sens que l'étudiant lui donne serait aussi révélateur des profils planificateurs identifiés.

Pour ce faire, nous avons identifié, selon le cadre de Rabardel (2005), le niveau d'appropriation de cet outil formel de rédaction, imposé par l'institut de formation, et ce pour chaque profil planificateur (tableau 29).

Tableau 29. L'appropriation de l'outil selon les profils

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
Appropriation de l'outil	Outil	Outil	Instrumentation	Instrumentation

Quand les profils 1 et 2 appliquent l'outil tel que proposé en suivant majoritairement les consignes formelles de rédaction dans un souci de respecter le prescrit, les profils 3 et 4 tout en appliquant l'outil ajustent son mode de fonctionnement.

Ainsi, on voit apparaître, chez les étudiants du profil 3, des démarches de rédaction qui se heurtent aux consignes officielles (comme lorsqu'il réalise l'analyse matière en dernier alors que les enseignants demandent qu'elle soit rédigée à l'entame de la préparation) ainsi qu'une volonté de donner du sens à cet écrit, l'améliorant parfois après l'interaction, en fonction des ajustements réalisés *in situ*. Ceci démontre une instrumentation de l'outil manifestée par la compréhension progressive de ses fonctionnalités, amenant le stagiaire à accommoder ses schèmes, à leur donner un sens nouveau.

L'étudiant du profil 4, par le sens qu'il appose aux différentes étapes de rédaction (comme comprendre que la compétence permet de construire l'objectif, que les prolongements se définissent en fin de conception et sont l'ouverture aux suites possibles de l'apprentissage, que le timing sert à réguler les étapes, que l'anticipation des réactions des élèves à noter dans la colonne de droite permet de prévoir les difficultés et, éventuellement un plan B, etc.), et par l'organisation des séquences de rédaction dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves, est aussi dans l'instrumentation de l'outil qu'il se réapproprie, comme le profil 3, et provoque la transformation de ses schèmes, la transformation de soi.

Aucun profil ne semble finaliser la démarche d'appropriation par le double mouvement d'instrumentation-instrumentalisation. En effet, on ne perçoit pas, à ce stade, un détournement ou une modification de l'outil pour l'ajuster à la singularité planificative du futur professionnel.

6. En conclusion de l'analyse des données de l'année 1

Les cinq analyses réalisées avec les données issues de la première année de la récolte longitudinale ont permis deux premiers résultats majeurs : la mise au jour d'un impulseur comme dynamique interne guidant le processus planificateur et l'émergence de quatre profils planificateurs.

6.1 Mise au jour d'un impulseur comme dynamique interne du processus planificateur

La première analyse inductive (Creswell, 2007), heuristique (Van der Maren, 2014) réalisée en double codage et soutenue par la validation inter-juges qui en a découlé (Miles & Huberman, 2003) a permis de mettre en évidence l'existence d'une dynamique interne qui impulserait le stagiaire au moment de prendre des décisions et fonctionnerait comme un guide inconscient. Nous lui avons donné le nom d'« impulseur » que nous définissons comme suit : l'impulseur est :

la dynamique interne et singulière qui déclenche chacune des actions du stagiaire, lui permet de lire la réalité selon sa perception et d'orienter ses décisions tout au long de sa planification. Construite à partir des différentes socialisations (antérieures et actuelles) mais aussi influencée par le projet professionnel du futur enseignant, cette ligne de conduite serait principalement stable, s'adaptant néanmoins aux contextes rencontrés et aux étapes du développement professionnel. De prime abord inconsciente au moment de prendre des décisions, elle

nécessiterait un observateur pour la mettre au jour et pourrait se révéler à l'acteur moyennant un effort réflexif (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021b, p.85).

Au moment de planifier, quatre impulseurs ont été observés :

- les représentations, issues des socialisations primaire et secondaire du futur enseignant, le poussent à se baser sur ce qu'il sait déjà, sur son feeling à propos de la méthodologie, des apprenants, du contenu à enseigner, de la démarche de planification et du canevas d'écriture ;
- le prescrit, de l'école de stage et/ou de l'institut de formation, encourage l'étudiant à respecter les consignes et les attentes du maître de stage et/ou du formateur quitte à renoncer à ses propres idées ;
- l'activité d'enseignement insuffle le planificateur à réaliser sa propre leçon, une activité d'enseignement qui lui corresponde, à partir de ses idées, de ses réflexions, de son appropriation des informations récoltées, de ses habitudes de planification et ainsi prendre des décisions empreintes de sa touche personnelle ;
- l'apprentissage des élèves impulse l'étudiant à penser ses choix au service des apprenants et la fonctionnalité des plans au service de leur apprentissage (le contenu à délimiter, l'objectif à suivre, l'apprenant à prendre en compte, les réactions à anticiper).

6.2 Émergence de quatre profils planificateurs

Les quatre analyses qui ont suivi, furent chacune basées sur une composante de la modélisation théorique de la compétence à planifier : les intentions projetées, les ressources utilisées, l'équilibre dans la prise de décision, l'utilisation de l'outil-canevas. Toutefois, à l'intérieur de ce cadre établi, nous avons laissé place à l'émergence de nouvelles catégories afin de laisser parler les données (L'Écuyer, 1990).

C'est ainsi que les analyses ont conduit à l'identification de caractéristiques propres à chaque profil planificateur. Rappelons que, si l'impulseur est appréhendé comme ce qui impulse le futur enseignant dans chacune de ses décisions, les caractéristiques mises au jour et regroupées, dans le tableau 30 autour des composantes de la compétence à planifier, se déclinent selon les étudiants et ne sont, par conséquent, pas toutes présentes avec la même intensité chez chacun d'eux. Il s'agit d'une tendance.

La première caractéristique est l'impulseur qui mobilise les profils : mes représentations (profil 1), le prescrit (profil 2), mon activité d'enseignement (profil 3) et l'apprentissage des élèves (profil 4).

La deuxième caractéristique concerne les intentions du planificateur. Elle est liée à la composante « projeter une intention » de la modélisation de la compétence à planifier. À ce propos, ce qui en distingue les intentions des profils planificateurs est d'abord leur visée : réaliser une préparation écrite (profil 1), trouver que faire et comment faire puis rédiger (profil 2), rédiger et organiser son propre processus planificateur (profil 3) et mettre en œuvre une méthodologie (profil 4). Nous observons aussi que le degré d'organisation des intentions se nuance d'un profil à l'autre : quand les intentions du profil 1 sont calquées sur les consignes de la haute école, celles du profil 2 sont morcelées, dispersées, voire inattendues.

Celles du profil 3 sont progressivement organisées tandis que celles du profil 4 sont davantage ciblées sur l'apprentissage des élèves.

La troisième caractéristique concerne les ressources du planificateur. Elle est liée à la composante « mobiliser des ressources » de la modélisation de la compétence à planifier. La concernant, nous constatons que la perception que les profils ont des ressources varie : ce sont ses souvenirs (profil 1), des banques d'informations (profil 2), un album personnalisé et pragmatique (profil 3) ou des outils au service de la méthodologie (profil 4). Les ressources sont aussi priorisées différemment selon les planificateurs. Les ressources personnelles sont préférées par les profils 1, 2 et 3. Les profils 2 et 3 activent aussi, dans une moindre importance, les ressources externes. Le profil 3 puise en plus dans les ressources de l'école de stage. Quant au profil 4, il utilise ces mêmes groupes de ressources mais les priorise différemment : les ressources externes ont sa préférence et sont suivies par les ressources personnelles et celles de l'école de stage. De ces constats, nous remarquons qu'au Bloc 1, les ressources de l'institut de formation ne sont priorisées chez aucun des étudiants, peu importe son profil d'appartenance. Enfin, le regard posé plus spécifiquement sur le savoir agir planificateur (faisant partie des ressources personnelles) diffère lui aussi en fonction des profils : certains le considère comme une démarche automatisée (profil 1), ou nécessitant une organisation structurée (profil 2), d'autres le voient comme une démarche singulière, en construction, évolutive (profil 3) ou réflexive, dynamique et anticipatrice (profil 4).

La quatrième caractéristique concerne la relation que le planificateur établit avec ses accompagnateurs (maitre de stage et formateurs de la haute école). Elle est, elle aussi, liée à la composante « mobiliser des ressources » de la modélisation de la compétence à planifier étant donné que les formateurs sont identifiés comme des ressources disponibles (tableau 2). Le maitre de stage est perçu comme un imposeur (notamment du sujet de la leçon, de la méthodologie à utiliser) par les profils 1 et 2. Il est un organisateur qui n'impose pas mais cadre, pour le profil 3 ; et un facilitateur avec qui il est possible de discuter, de tenter de nouvelles solutions, de se développer, pour le profil 4. Le formateur de la haute école est, quant à lui, considéré, par tous les profils, comme un imposeur qui, souvent, prescrit et valide la planification ; avec toutefois, chez le profil 4, une nuance puisque ce dernier perçoit le sens de la formation et sa nécessité pour apprendre le métier. Quant à la posture de l'étudiant dans la relation, elle semble plus diversifiée : le profil 1 exécute ce qu'on lui dit de faire sans y voir le sens ; le profil 2 imite les modèles qui le guident et le rassurent ; le profil 3 expérimente, teste ses idées ; le profil 4 s'émancipe c'est-à-dire qu'il prend à bras le corps la planification tout en restant respectueux du prescrit qui la cadre utilement. C'est pourquoi, pour les identifier plus facilement, nous les nommons comme suit : l'exécutant, celui qui exécute (profil 1), l'imitateur, celui qui imite (profil 2), l'expérimentateur, celui qui expérimente (profil 3) et l'émancipé, celui qui s'émancipe, se prend en mains au sein du cadre prescrit (profil 4).

La cinquième caractéristique concerne les préoccupations qui traversent les décisions. Elle est liée à la composante « décider/valider » de la modélisation de la compétence à planifier. Au moment de décider et de valider ses choix, les préoccupations des profils planificateurs se démarquent : le profil 1 veut trouver une didactique, le profil 2 cherche à

survivre, le profil 3 est préoccupé par son appropriation de la matière et de la didactique, quant au profil 4, il s'inquiète surtout de l'apprentissage des élèves et de la fonctionnalité de ses plans.

La sixième caractéristique concerne l'appropriation de la fiche de préparation (le canevas). Elle est liée à la composante « trace » de la modélisation de la compétence à planifier. Et nous constatons que les profils 1 et 2 adoptent le canevas fourni par la haute école, comme un outil à utiliser selon son mode d'emploi, tandis que les profils 3 et 4 y voient davantage un instrument qu'ils peuvent ajuster (nouveau sens donné) à leur manière de planifier.

Tableau 30. Synthèse des profils planificateurs et de leurs caractéristiques (Année 1)

		Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
	IMPULSEUR	MES REPRÉSENTATIONS	LE PRESCRIT	MON ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT	L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES
PROJETER UNE INTENTION	INTENTIONS	calquées sur les consignes de la haute école	morcelées, dispersées, inattendues	progressivement organisées	ciblées sur l'apprentissage
		« Réaliser une préparation écrite »	« Trouver et rédiger »	« Rédiger et organiser son propre processus de planification »	« Mettre en œuvre une méthodologie »
MOBILISER DES RESSOURCES	RESSOURCES	1. PERSONNELLES	1. PERSONNELLES 2. EXTERNES	1. PERSONNELLES 2. EXTERNES – ÉCOLE DE STAGE	1. EXTERNES 2. PERSONNELLES – ÉCOLE DE STAGE
		Souvenirs	Banques d'informations	Album personnalisé et pragmatique	Outils au service de la méthodologie
		SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche automatisée	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche qui nécessite une organisation structurée	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche singulière, en construction, évolutive	SAVOIR AGIR PLANIFICATEUR : démarche réflexive, dynamique et anticipatrice
	RELATIONS AVEC LES ACCOMPAGNATEURS	PERCEPTION DU MAITRE DE STAGE imposeur	PERCEPTION DU MAITRE DE STAGE imposeur	PERCEPTION DU MAITRE DE STAGE organisateur	PERCEPTION DU MAITRE DE STAGE facilitateur
		PERCEPTION DES FORMATEURS imposeurs (prescrivent)	PERCEPTION DES FORMATEURS imposeurs (prescrivent et valident)	PERCEPTION DES FORMATEURS imposeurs (prescrivent et valident)	PERCEPTION DES FORMATEURS Imposeurs (prescrivent et valident) ... mais sens de la formation
		POSTURE DE L'ÉTUDIANT Exécutant	POSTURE DE L'ÉTUDIANT Imitateur	POSTURE DE L'ÉTUDIANT Expérimentateur	POSTURE DE L'ÉTUDIANT Émancipé
DÉCIDER/ VALIDER	PRÉOCCUPATIONS DANS LES DÉCISIONS	Trouver une didactique	Survivre	S'approprier la matière et la didactique	Penser l'apprentissage des élèves et la fonctionnalité des plans
TRACE	APPROPRIATION DE LA FICHE DE PRÉPARATION	Outil	Outil	Instrumentation	Instrumentation

6.3 Perspectives au terme de la première année de l'étude longitudinale

Force est de constater que nous ne nous attendions pas à mettre au jour des profils planificateurs. C'est pourquoi, afin de comprendre le développement de la compétence à planifier, nous nous demandons, au terme de cette première année, si les profils décelés se stabiliseront au Bloc 2 et au Bloc 3. Certains disparaîtront-ils ? D'autres émergeront-ils ? Ou encore, ces profils planificateurs se nuanceront-ils en fonction des années de formation ? En corollaire, l'impulseur sera-t-il toujours présent et responsable des profils planificateurs ? À son tour, se stabilisera-t-il ? Disparaîtra-t-il ? Ou bien d'autres impulseurs seront-ils découverts ?

Face à ces questionnements, il nous a paru nécessaire de laisser de côté, un temps, le focus sur les étudiants pour centrer nos prochaines analyses sur les profils planificateurs. Quand

nous aurons compris comment les profils évoluent et quand nous les aurons stabilisés, nous pourrons plus clairement et confortablement aborder le parcours suivi par l'étudiant pour développer sa compétence à planifier.

Pour l'heure, le protocole de recherche ayant permis la mise au jour des profils planificateurs, nous le réitérons en deuxième puis en troisième année de formation afin de récolter des données de même nature et faciliter leurs comparaisons. Ces analyses, des années 2 et 3, font l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 6

Stabilisation des profils planificateurs et de l'impulseur

Analyses des années 2 et 3

Le chapitre 6 présente l'analyse des données récoltées durant les années 2 et 3 de l'étude longitudinale. Ces analyses, réitérées chaque année, permettent d'abord d'observer comment les quatre profils planificateurs se colorent d'une année à l'autre et d'identifier, autour de ces nuances, le cœur stable permettant de les définir. Ensuite, nous présentons la validation de ces quatre profils planificateurs par les participants. Enfin, en guise de synthèse, une vision synoptique regroupant les caractéristiques saillantes des quatre profils planificateurs est proposée.

Stabilisation des profils planificateurs et de l'impulseur

Analyses des années 2 et 3

Après avoir présenté les analyses des données récoltées auprès des participants durant leur première année d'étude, ayant abouti à la découverte de quatre profils planificateurs animés, chacun, par un impulseur, nous présentons, dans cette partie, l'évolution de ces profils tout au long des trois années de la formation.

Dans une première partie, nous commençons par exposer les cinq catégories qui ont servi de cadre d'analyse pour les données recueillies durant les années 2 et 3 de l'étude longitudinale. Dans la deuxième partie, nous observons comment chaque profil planificateur se colore d'une année à l'autre. Ce faisant, nous isolons ce qui en fait son essence et clôturons chaque analyse par une définition du profil planificateur examiné. La troisième partie présente la validation des analyses de la chercheuse par les participants. Quant à la quatrième partie, elle offre, en synthèse, une vision synoptique des quatre profils planificateurs stabilisés et de leurs traits caractéristiques. Finalement nous clôturons ce chapitre en envisageant les perspectives pour la suite de l'étude doctorale.

1. Identification de cinq catégories pour caractériser les profils planificateurs

En faisant le choix de condenser les données (Miles & Huberman, 2003), les catégories qui ont émergé de nos premières analyses (tableau 30) se sont vues affinées et ramenées à cinq catégories essentielles et distinctes, capables de déterminer les profils planificateurs (tableau 31). Pour ce faire, nous avons, notamment fait valider les profils planificateurs par un groupe de formateurs (GRAPPE) qui a constaté que les étudiants de leur institut de formation pouvaient effectivement être associés aux démarches caractérisées. Nous avons aussi clarifié les termes qui étaient poreux ou prêtaient à confusion, selon eux.

Le cadre des cinq catégories (tableau 31) est devenu le cadre préétabli pour l'analyse des données des années 2 et 3. Toutefois, une place est laissée aux possibles, c'est-à-dire à l'ajustement de ces catégories ou à de nouvelles émergences, dans le but de rester au plus proche des données tout en les laissant parler. En optant pour cette catégorisation mixte (L'Écuyer, 1990), non seulement nous utilisons la grille, mais aussi, nous continuons à la valider au fur et à mesure des nouvelles analyses et à la consolider.

Les cinq catégories retenues pour caractériser les profils planificateurs sont les suivantes : les ressources, la relation, l'impulseur, le canevas et le sens exprimé de la planification. Ainsi, chaque profil planificateur peut se nuancer par l'activation de caractéristiques prégnantes et dominantes qui y sont associées, au moment d'exercer la compétence à planifier (tableau 31).

Tableau 31. La grille des cinq catégories essentielles retenues pour déterminer les profils planificateurs

		Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
MOBILISER des ressources	^[1] RESSOURCES	Souvenirs	Banque d'informations	Album personnalisé	Outils fonctionnels
	^[2] RELATION	Exécutant Absence de relation	Imitateur Relation asymétrique	Expérimentateur Relation de travail	Émancipé Relation de soutien
DÉCIDER/VALIDER	^[3] IMPULSEUR	Mobilisé principalement par ses représentations initiales	Mobilisé principalement par le prescrit (du formateur, du maître de stage ou des deux)	Mobilisé principalement par son activité d'enseignement qu'il prend en mains	Mobilisé principalement par l'apprentissage des élèves
TRACE	^[4] CANEVAS	Outil prescrit	Outil prescrit	Instrumentation Support à la réflexion	Instrumentation Plan fonctionnel
^[5] SENS EXPRIMÉ DE LA PLANIFICATION		Contrainte	Acte administratif	Démarche personnalisée Installer des habitudes/ rituels Utiliser ce qui a été éprouvé	Démarche réflexive, dynamique, anticipatrice Évaluer Apprendre le métier

Notons que, considérant la singularité des futurs professionnels, la compétence à planifier ne s'exerce pas pareillement chez tous les individus et ce, même s'ils font partie d'un même profil planificateur. Dès lors, il convient de lire le tableau 31 en sachant qu'un individu qui appartient à un profil planificateur est principalement animé par les caractéristiques qui le constituent mais que l'intensité des caractéristiques qu'il active dans sa démarche planificative, tout comme la présence de traces de caractéristiques des profils annexes, peut varier.

Autrement dit, si, par exemple, l'apprentissage des élèves est l'impulseur du profil 4, ce n'est pas pour autant que les étudiants des autres profils ne sont pas, eux aussi, soucieux de proposer une activité adaptée aux apprenants, mais cela signifie que c'est principalement l'apprentissage des élèves qui guide le profil 4. De même, la compétence à planifier d'un étudiant d'un profil (le profil 3, par exemple), pourrait, le cas échéant, se décliner avec l'un ou l'autre indicateur relatif aux autres profils (1, 2 ou 4, pour cet exemple) mais ils ne seront pas majoritaires.

2. Présentation des profils planificateurs au long des trois années de formation

En examinant les cinq catégories (tableau 31), nous constatons qu'elles ciblent principalement trois composantes de la compétence à planifier (figure 53) : mobiliser des ressources (comprenant [1] les ressources et [2] la relation), décider/valider (avec

[3] l'impulseur y compris l'équilibre²¹ qu'il recherche lorsqu'il prend des décisions) et la trace (avec [4] le canevas de préparation). Notons que le sens accordé à la planification (la cinquième caractéristique [5] répertoriée dans le tableau 31) s'instille dans chacune des quatre autres composantes. Nous n'avons donc pas considéré la composante « projeter une intention » car, bien qu'elle soit, elle aussi, colorée par l'impulseur comme nous l'avons observé *supra* (tableau 13), elle ne semble pas essentielle pour déterminer les profils planificateurs.

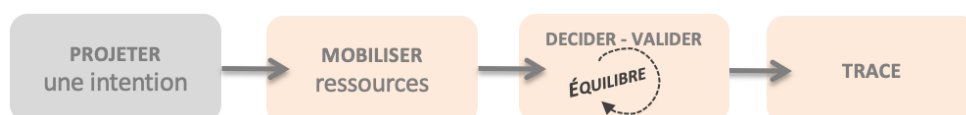


Figure 53. La mise en relief des trois composantes de la compétence à planifier, analysées pour les années 2 et 3 de l'étude longitudinale

Dès lors, dans cette section, nous analysons chaque profil planificateur en deux temps. Le premier temps passe en revue les trois composantes retenues de la compétence à planifier (figure 53), en présentant la manière dont les caractéristiques du profil se colorent d'année en année. Dans un second temps, nous en dégageons le cœur immuable, c'est-à-dire ce qui reste constant au fil des ans, et qui nous permet d'en proposer une définition.

Nous invitons le lecteur à comprendre avec prudence la manière dont nous structurons la présentation des résultats. S'ils sont récoltés chaque année (pour les besoins de la recherche longitudinale), cela ne signifie pas que c'est le changement d'année de formation qui fait bouger la démarche planificative. Nos données ne nous permettent pas de le dire.

2.1 Le profil 1 au long des trois années de formation

Le profil planificateur 1 est impulsé par ses représentations quelle que soit l'année de la formation dans laquelle il se trouve. À la suite, en nous intéressant aux nuances qui viennent le colorer chaque année, nous remarquons que nous n'en observons pas réellement. Toutefois, de cette réflexion, nous dégageons le socle stable des caractéristiques du profil 1, transversal aux années, qui nous permet de le définir.

2.1.1 Les colorations du profil 1, d'année en année

À la lumière de nos analyses, nous n'observons pas de nuances fondamentales d'année en année, pour le profil 1, c'est la raison pour laquelle le tableau 32 en rappelle les caractéristiques de base, greffées aux composantes de la compétence à planifier (colonne 1) que nous avons choisi d'investiguer. Nous les parcourons.

²¹ L'analyse de l'équilibre provient des trois storylines réalisées par l'étudiant en fin de Bloc 3, portant respectivement sur sa certitude, son efficacité et le confort de sa planification tout au long des trois années de la formation.

Tableau 32. Évolution observée
au sein du profil 1, au long des trois années de formation

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
MOBILISER des ressources	Souvenirs		
	Absence de relation		
DÉCIDER/VALIDER	Impulsé par ses représentations initiales		
TRACE	Outil prescrit		

Mobiliser des ressources

MOBILISER ressources

Les souvenirs caractérisent les ressources utilisées par le planificateur du profil 1. D'année en année, nous n'observons pas de changements significatifs dans leur activation. L'étudiant du profil 1 continue, jusqu'au Bloc 3, à fonctionner au feeling et sur ses propres critères de compréhension, activant avec préférence ses croyances et les informations retrouvées dans ses souvenirs d'enfant et dans les cours qu'il a lui-même reçus et vécus quand il était petit.

La première chose que je fais (...) : j'ai regardé un peu chez moi les textes (...) que j'avais (...) dans mes anciens cours parce que j'ai tout gardé (...). Je sais bien [que], quand j'étais petit, je ne savais pas c'était quoi un rez-de-chaussée. Alors ici, j'ai trouvé une image (...). En soi, ça [mes idées], ça vient au feeling (...), ça vient tout seul. [JB1, 151-154 ; 425-426]

Je me suis aidé (...) de mes cours de primaire. En fait, j'ai tout gardé de quand j'étais en primaire. [NB2, 376-377]

Ce qui m'avait toujours marqué, en primaire, ce sont les savoir-écouter sur des choses qu'on pense connaître et qu'au final on ne connaît pas vraiment (...). Voilà. Moi, j'aime bien faire attention à ça et trouver des savoir-lire intéressants qui peuvent apporter un plus aux élèves, en plus du fait de savoir-écouter. [NB3, 326-331]

Tout au long des trois années de la formation, on ne perçoit pas de relation entre le profil 1 et ses formateurs. Il semble travailler sans eux, comme s'ils n'existaient pas. On ne perçoit pas non plus le sentiment de leur présence. Cependant, une hiérarchie est ressentie entre les acteurs à travers les consignes de départ (le sujet de leçon et le canevas à compléter imposés) qu'il convient de suivre et dont l'exécution sera vérifiée.

Donc, quand un sujet était terminé je l'envoyais (...) à ma maitre de stage (...). Donc, je l'ai imprimé et j'ai été deux, trois fois chez elle apporter mes sujets au fur et à mesure. Et j'ai mis [sur la story *Instagram*] des doigts qui se croisent etc., enfin une personne qui stresse parce que voilà c'est toujours... c'est toujours stressant d'attendre si on va devoir modifier toute sa leçon ou si on va... si on a fait les choses bien parce que ça prend quand même du temps. Donc, c'est pour ça que c'est une étape assez stressante. Mais, (...) quand la leçon est validée, c'est un soulagement. [NB3, 963-970]

Décider-valider**DECIDER -
VALIDER**

Au moment de prendre des décisions et de les valider, l'étudiant du profil 1 reste impulsé par ses représentations initiales tout au long de son cursus. Nous n'observons pas de nuances qui permettrait d'observer un changement dans sa prise de décision.

Par exemple, en fin de Bloc 3, les représentations suivantes sont recensées dans ses propos : un savoir-lire ne nécessite pas beaucoup de méthodologie, faire découvrir le mot « Manneken-Pis » c'est rendre les élèves acteurs de leur apprentissage et les motive, les investit directement, introduire la leçon par un jeu évite l'enseignement frontal, parler deux trois minutes du sujet permet de mettre les élèves « dans l'ambiance ».

[Avec Clémence, mon binôme], on n'aime pas l'enseignement frontal où on donne simplement les feuilles (...). [Rédiger] le déroulement [d'un savoir-lire] ça va très vite (...). En soi, (...) ça ne nécessite pas beaucoup de méthodologie (...) : j'introduis la leçon et ensuite les élèves lisent le texte afin de remplir le questionnaire (...). Mais, (...) j'ai toujours envie de faire des leçons qui sont chouettes, qui sont introduites par des découvertes sympas, des jeux quand c'est possible, des mises en situation agréables où les élèves se sentent investis directement. Beh, du coup, je me suis dit [que] si on fait une mini activité de cinq minutes où (...) les élèves sont acteurs, ils réfléchissent pour trouver un sujet pour lequel on parle (...), c'est déjà plus chouette je trouve (...). Pour le Manneken-Pis, (...) j'avais fait un rébus (...). Ensuite, on en était venu à parler du sujet (...). On a parlé deux, trois minutes pour qu'on se mette dans l'ambiance, entre guillemets. Ensuite, voilà, et ensuite les laisser travailler. [NB3, 714-811]

DECIDER - VALIDER
ÉQUILIBRE

Pour trouver un équilibre quand il prend des décisions, l'étudiant du profil 1 cherche à ce « que ça marche ». Et c'est encore l'impulseur (ses représentations) qui vient colorer cet équilibre tout au long des trois années de la formation et, par là, sa certitude de bien planifier, son efficacité et son confort qui le composent (tableau 33).

Tableau 33. La perception du profil 1
sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification

EFFICACITÉ	Avoir finalisé les leçons
	Constater que les leçons fonctionnent en stage
CERTITUDE	Avoir testé, vu que ça fonctionne
CONFORT	Acquérir des automatismes

Légende. Le fond grisé indique l'indicateur commun à tous les profils²².

De fait, le profil 1 trouve que sa planification est efficace si sa leçon fonctionne en stage. Il est certain de bien planifier quand il constate, après l'avoir testée, que sa leçon se déroule

²² Un seul indicateur est apparu commun à tous les participants, tous profils confondus. Il est identifié sur fond grisé dans les tableaux 33, 36, 39 et 42. Il s'agit de la perception d'être efficace si toutes les leçons sont finalisées avant de débiter le stage. Ceci provient probablement de la consigne commune donnée par l'institut de formation qui demande, effectivement, que tout soit prêt avant le début du stage. C'est un incontournable à respecter pour recevoir l'autorisation de le démarrer. Cet indicateur ne caractérisant pas un profil particulier, nous ne l'interprétons pas.

bien, ce qui la valide. Quant au confort de sa planification, il le trouve dans l'acquisition d'automatismes par la répétition de son geste planificateur qui a fait ses preuves, attestant à nouveau « que ça marche. »

Les leçons fonctionnaient. Enfin je veux dire, j'ai bien réussi mes stages et ça reste efficace (...). [Je suis sûr de bien faire] parce que j'avais déjà fait et que ça s'était bien passé et, oui voilà (...). [Pour le confort], ça va être le même schéma (...), j'ai gagné en expérience et c'est des choses qui se répétaient. Donc, c'était la même chose. [NB3, 2022-2023 ; 2084-2085 ; 2136-2137]

La trace

TRACE

Concernant la trace, nos analyses montrent que le canevas reste perçu comme un outil prescrit tout au long des trois années de la formation. Le but du profil 1 est de respecter la contrainte de rédaction imposée mais elle ne fait pas sens : c'est un acte assez répétitif, itératif, une formalité ennuyante, lourde et pesante à remplir qui s'automatise dès la deuxième leçon rédigée. Dès lors, au moment de la rédaction de sa préparation de leçon, il est déterminé à ce que ce soit fini et se sent libéré une fois ce travail accompli.

En plus, quand on a l'habitude, (...) quand on a déjà fait des leçons, on sait bien comment on doit faire, alors, ça vient. C'est presque tout le temps la même chose. [JB1, 1368-1395]

[Le déroulement], je ne vais pas vous mentir, c'est chiant (...), c'est clairement barbant. C'est long. Il faut penser à plusieurs choses (...). Donc, au moment d'écrire, je suis déterminé à ce que ça soit fini. [NB2, 480-486 ; 519-525]

Une fiche signalétique [le canevas de préparation] c'est pesant, c'est lourd à remplir, c'est de la théorie (...). L'horaire, ça prend énormément de temps, les leçons aussi. Et quand tout ça est terminé, en soi, le plus dur est fait (...). Quand la leçon est validée, c'est un soulagement (...). Donc, il ne reste plus qu'à partir en stage et à profiter. [NB3, 480-482 ; 957-996]

En synthèse, les années passant, l'étudiant du profil 1 montre peu de changements dans sa démarche planificative, si bien qu'une évolution est difficile à percevoir. En effet, à l'entrée de la formation, le profil 1 considère la planification comme une contrainte qui ne fait pas réellement sens pour le métier. Il est impulsé par ses représentations et traverse les trois années sans réellement nuancer sa démarche. Tout au plus, des automatismes s'installent.

Toutefois, en fin de Bloc 3, nous percevons quelques propos qui paraissent indiquer que le sens qu'il accorde à l'activité planificative change discrètement, se rendant nécessaire au métier dont il commence à mieux percevoir les contours. Il dit aborder la formation avec plus de sérieux et semble s'y engager avec tout ce que cela implique en termes de motivation pour ses études et pour son futur métier puisque cette réalité se rapproche.

Au début, on nous dit qu'on doit planifier une préparation mais on ne sait pas trop comment faire. Donc, ça reste un acte banal. Puis, c'est une contrainte parce que ça devient répétitif. Et au final, en troisième, on nous montre vraiment pourquoi on fait tout ça. Donc, (...) on découvre *crescendo* le métier d'instituteur (...). C'est devenu de plus en plus concret en fait. Au début,

j'ai fait ces études-là parce que je pensais que, voilà, ça m'irait bien parce que j'adore les enfants. Mais, au fur et à mesure des années, je me suis dit : « Ok (...), je vais vraiment devenir instituteur. » Et j'ai pris ça de plus en plus au sérieux. Je ne dis pas que je ne prenais pas ça au sérieux en première mais j'étais un peu plus tranquille, cool, sans forcément trop me poser de questions. Ici, je suis vraiment motivé à finir instituteur. [NB3, 1941-1960]

En progressant vers un engagement dans la formation qui se manifeste par son souhait d'apprendre le métier, ses tâches et ses balises, l'étudiant du profil 1 se fait proche des traits caractéristiques du profil planificateur 2.

2.1.2 La définition stabilisée du profil 1

Les traits caractéristiques de la démarche planificative du profil 1 sont assez stables tout au long de son parcours de formation. Ils sont rassemblés et organisés autour des cinq catégories précédemment désignées comme essentielles pour définir chaque profil planificateur (tableau 34), ce qui nous permet de proposer une définition du profil.

Tableau 34. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 1

DÉFINITION	Profil 1 – l'exécutant	
IMPULSEUR	Mobilisé principalement par ses représentations initiales	- Se base sur ses propres critères de compréhension, sur ses croyances - Se base sur son feeling pour concevoir la leçon.
RELATION	Absence de relation	- Suit les consignes de départ (canevas et sujet) imposées. - Travaille sans ses formateurs.
RESSOURCES	Souvenirs	- Se base sur ses cours d'élève. - Se base sur ses souvenirs d'enfant.
CANEVAS	Outil prescrit	S'exécute pour compléter le canevas.
SENS DE LA PLANIFICATION	Contrainte	Planifier est une formalité pesante à remplir, itérative, qui finit par s'automatiser.

Ainsi, nous retenons que le profil planificateur 1 est nommé l'exécutant car il exécute ce qu'on lui dit de faire. Tout au long de sa démarche, il est impulsé par ses représentations (ses propres critères de compréhension, ses croyances, son feeling) et utilise principalement ses souvenirs et ses cours d'enfants comme ressources utiles pour planifier.

Il ne crée pas de relation avec ses formateurs. On ne perçoit pas, non plus, le sentiment de leur présence. Il travaille seul, fait « sans », un peu comme si ses formateurs n'existaient pas, tout en suivant leurs balises imposées dès le départ (le sujet de la leçon est imposé par le maître de stage, le canevas de rédaction est imposé par la haute école) et sans se soucier davantage des contours de la formation. Ce poids ressenti du prescrit rend la relation asymétrie.

Finalement planifier est, pour lui, une contrainte. C'est une formalité pesante à remplir, itérative, qui finit par s'automatiser.

En résumé, nous proposons un texte de présentation de la démarche planificative du profil 1 dans la figure 54. Il a été rédigé à son intention, afin de synthétiser sa démarche planificative et lui permettre de valider l'analyse de la chercheuse.

Tu sembles préoccupé surtout par tes représentations, c'est-à-dire par ce que tu connais déjà du métier pour l'avoir observé/vécu durant tout ton parcours scolaire, sur ton feeling.

J'ai compris que tu ne crées pas de relation avec tes formateurs (maîtres de stage et enseignants de la haute école). Ils sont plutôt absents de ta planification, tu travailles sans eux. Néanmoins, ils imposent des consignes à suivre : le maître de stage impose le sujet de leçon, le formateur de la haute école impose le canevas à compléter.

J'ai compris aussi que tu utilises tes souvenirs d'enfant ainsi que les cours que tu as gardés du temps où tu étais toi-même élève. Ils te permettent d'y trouver des informations utiles pour concevoir ta leçon.

Tu perçois le canevas d'écriture comme un outil imposé par la haute école qu'on te demande de compléter.

Finalement planifier une leçon, pour toi, c'est plutôt une contrainte, une formalité pesante à remplir, assez répétitive qui finit, à la longue, par s'automatiser.

On pourrait dire que la phrase qui te représente le mieux est : « J'exécute ce qu'on me dit de faire ».

Figure 54. Présentation, au profil 1, de sa démarche planificative

2.2 Le profil 2 au long des trois années de formation

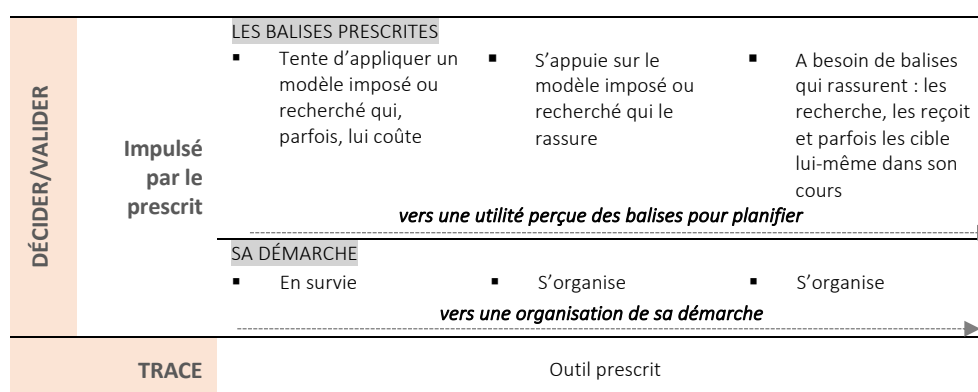
Le profil planificateur 2 est impulsé par le prescrit quelle que soit l'année de la formation dans laquelle il se trouve. Toutefois, des nuances sont observées. À la suite, nous présentons ces nuances qui le colorent d'année en année puis dégageons, de cette réflexion, le socle stable de ses caractéristiques, transversal aux années, qui nous permet de le définir.

2.2.1 Les colorations du profil 2, d'année en année

Les nuances observées chaque année sont répertoriées dans le tableau 35. Elles portent sur les caractéristiques essentielles du profil précédemment mises au jour (colonnes 2 à 4), elles-mêmes greffées aux composantes de la compétence à planifier (colonne 1) que nous avons choisi d'investiguer.

Tableau 35. Évolution observée
au sein du profil 2, au long des trois années de formation

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
MOBILISER des ressources		Banque d'informations	
		Relation asymétrique	



Mobiliser des ressources

MOBILISER ressources

La banque d'informations caractérise les ressources utilisées par le planificateur du profil 2. D'année en année, nous n'observons pas de changements significatifs dans son activation. L'étudiant du profil 2 continue, jusqu'au Bloc 3, à rechercher, ça et là, des informations en vue de récolter tout ce qu'il peut trouver

sur l'objet de sa recherche.

Inès [la bibliothécaire] n'était pas là donc c'était vraiment difficile de trouver des livres adéquats. Du coup, je regardais vraiment partout (...) pour trouver les bons livres – des livres qui parlent vraiment du sujet parce que, parfois, on n'en parle pas forcément (...) – parce qu'en plus, cette matière-là, elle est normalement vue en cinquième primaire et donc, beh, je jonglais entre les deux années (...). Ici (...), je scannais toutes les pages (...), je scannais tout et j'allais trier plus tard (...). Je fais mon choix plus tard. [ASB3, 316-353]

De même, la ressource « formateurs » reste activée dans un rapport asymétrique, sans nuance marquée jusqu'au Bloc 3.

C'est prêt... Euh, après il y aura aussi le retour de la maitre de stage (...). Par exemple, si dans la découverte, certains éléments ne lui plaisent pas, alors à ce moment-là, je rechangerais (...). C'est quand même une étape importante parce que si ma maitre de stage n'est pas d'accord avec ma leçon alors forcément je ne la donnerai pas. [DB3, 816-835]

Décider-valider

DÉCIDER - VALIDER

Au moment de prendre des décisions et de les valider, il reste impulsé par son activité d'enseignement. Toutefois, des nuances se marquent d'une année à l'autre en ce qui concerne les balises prescrites et sa démarche qui semble en dépendre.

Les balises prescrites se détachent peu à peu de l'acte administratif pur pour s'imprégner, progressivement de sens. Ainsi, au Bloc 1, l'étudiant du profil 2 vise à bien respecter ce que les formateurs lui prescrivent : il veille à appliquer le modèle imposé (ou celui qu'il a trouvé par ses recherches), il suit les recommandations reçues mais, celles-ci, parfois, lui coûtent quand il doit renoncer à ses propres idées.

La maitre de stage m'avait demandé de faire des exercices plus ludiques pour les enfants et donc, là, j'ai dû refaire des recherches pour pouvoir trouver des choses plus ludiques (...). Je me suis dit : « Beh, je vais chercher. » [CB1, 366-367 ; 439]

Au Bloc 2, s'il continue à appliquer ce qu'on lui dit de faire, ne s'autorisant pas vraiment à faire autrement, il ne mentionne plus renoncer à ses idées. Le modèle reçu, cette fois, le rassure si bien que s'il n'en reçoit pas, il semble déstabilisé et se mettra en recherche d'un atelier à reproduire ou d'un déroulement à suivre.

Là, tout de suite, il n'y a rien qui me vient (...). Au début, (...) j'étais un peu dans le flou. Je me suis dit : « Comment je vais faire découvrir le nombre 24 ? » C'est une bonne question (...). Vite, vite, des petites recherches pour nous indiquer comment faire (...). Donc, j'ai regardé sur Internet (...). Ensuite, (...) à la bibliothèque (...), dans le programme (...), [dans] des livres de mathématiques, (...), [dans] des livres sur les exercices pour ne pas prendre que d'Internet. (...) [Avec mon binôme], on a consulté aussi notre AFP [Ateliers de formation professionnelle] de mathématiques (...). On a eu un petit dossier (...) et dans le petit dossier, Mme M. [professeur de mathématiques] expliquait comment voir un nombre, etc. Donc, on a regardé dedans (...). Ensuite, (...) on a (...) notre squelette de leçons. [ASB2, 266-242 ; 323 ; 375-376 ; 417-429 ; 573-57]

Au Bloc 3, il s'applique encore à « être dans le bon ». Mais, tout en continuant à le rassurer, les modèles et recommandations reçus dans le cadre des cours font, à présent, sens pour planifier. Il comprend que les cours peuvent lui servir de guides et il peut trouver, dans sa formation, les modèles qui le baliseront.

À chaque fois que je reçois mes sujets de leçon, je réfléchis à ce qu'on a vu en classe avec [ce sujet] en math, en français, etc. Et là, je me suis dit : « Ah, on l'a vu en mathématiques durant mon Bloc 2. Là, je vais pouvoir aller rechercher dans mon cours (...) la matière sur l'aire du disque ». Et donc, c'est toujours un pan un peu plus positif. Ça me permet d'être guidée, contrairement à un sujet de leçon qu'on n'a pas vu en classe. C'est toujours plus compliqué de se dire : « Par où je vais commencer ? Où je vais trouver les informations ? » [DB3 152-160]

Sa démarche paraît s'organiser plus méthodiquement au fil des ans, parallèlement aux balises auxquelles il donne progressivement plus de sens pour planifier. De fait, au début de la formation, il semble absorbé par les contraintes du prescrit. Et, parce qu'il ne voit pas du tout comment s'y prendre, il recherche des informations partout en vue d'arriver à compléter le canevas de préparation imposé. On le sent en survie, avançant parfois à tâtons, oubliant parfois une étape ou ne constatant, qu'une fois la leçon terminée, les étapes par lesquelles il est passé et qu'il pourra dorénavant reproduire puisqu'elles ont fonctionné.

Souvent, enfin des fois, j'oublie des étapes que je me rends compte que c'était intéressant d'en parler dans ma période. Donc, ça, je le fais directement sur la trame [le canevas]. [CB1, 262-263]

Quand je suis arrivé à la fin (...). Je me suis dit qu'on voit le fil (...). Parce que, je ne sais pas, au final, ce sont des choses qu'on fait mais on ne réfléchit pas, on ne réfléchit pas forcément à comment on le fait (...). Beh, je me dis qu'au moins, pour ma prochaine leçon, je sais exactement par quoi commencer (...) vu que ça a bien fonctionné. [NB1, 612-626]

Au Bloc 2, il semble moins en survie. Alors que le prescrit, à présent, le rassure par ses balises, il commence à s'organiser. Il perçoit mieux à quel endroit trouver une diversité de ressources qui lui seront utiles dans sa recherche, ou encore il multiplie les sources pour pouvoir mélanger et compléter les informations récoltées.

Donc, pour cela, je regarde (...) à la bibliothèque de l'école (...) et j'ai également des livres chez moi pour pouvoir ajouter certains éléments (...). J'ai regardé au niveau des mathématiques en deuxième primaire (...). Et j'ai regardé au niveau des décompositions, s'il n'y avait pas, par exemple, d'autres manières de voir la décomposition des nombres (...). En fait, ce qui m'a importé, surtout, c'était de voir comment ils présentaient l'arbre et le tapis parce que j'avais vu différentes façons de faire [sur Internet] et je voulais voir au niveau des manuels si ça correspondait vraiment à ce que j'avais vu (...). Je trouve que [les livres] c'est plus fiable qu'Internet (...). Et ça ne correspondait pas du tout... Il y avait différentes manières de faire. [ASB2, 503-543 ; 754]

Au Bloc 3, avec le prescrit qui fait sens (il sait qu'il peut trouver dans son cours des balises pour être guidé), il se montre organisé. Il prend l'habitude de puiser à un seul endroit pour avoir accès à la diversité des ressources proposées, comme se rendre uniquement à la bibliothèque, par exemple, car il y trouve une multitude d'informations, ou sur Internet pour avoir accès à une variété d'exercices.

Souvent, sur Internet, je vais pour tout ce qui est exercices, parce que souvent ils [les enseignants] mettent leurs feuilles. Et donc, je regarde un peu, je pioche les exercices qui m'intéressent. Je laisse de côté ceux qui ne m'intéressent pas. [DB3, 655-657]

 Pour trouver un équilibre quand il prend des décisions, l'étudiant du profil 2 cherche à « respecter le prescrit ». Et c'est encore l'impulseur (le prescrit) qui vient colorer cet équilibre tout au long des trois années de la formation et, par là, sa certitude de bien planifier, son efficacité et son confort qui le composent (tableau 36).

Tableau 36. La perception du profil 2 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification

EFFICACITÉ	Avoir finalisé les leçons
	Trouver comment s'y prendre
CERTITUDE	Maitriser la matière
	Maitriser la matière
CONFORT	Être prêt
	Rédiger un canevas sans trop de feuilles
	Être à l'aise, décontracté pour créer, pas stressé

Légende. Le fond grisé indique l'indicateur commun à tous les profils.

De fait, ce qui rend la planification du profil 2 efficace, c'est de trouver des balises pour savoir comment s'y prendre.

Pour le Bloc 1, comme c'était un peu nouveau, je vais dire, j'avais un peu plus de difficultés à savoir par où commencer quand on crée une leçon, etc. (...). Et au Bloc 3, (...) je savais par où je devais commencer et où j'allais... que je ne voyais peut-être pas ça en Bloc 1 (...). Ce qui fait que ma planification était de plus en plus efficace. [DB3, 1519-1532]

Ce qui lui apporte la certitude de bien faire, c'est de cadrer la matière à enseigner et s'assurer de bien la maîtriser.

[En] P2 [deuxième année primaire] je l'ai un peu plus relevée [la ligne de la certitude] puisque (...) c'était avec des plus petits donc la matière est plus facile. Et donc, (...) je voyais plus clair que pour P5 [cinquième année primaire] par exemple (...). Je pense que le plus gros, mon plus gros stress, c'était la matière. [DB3, 1584-1586 ; 1660-1661]

Et c'est encore la maîtrise de la matière qui le rendra à l'aise pour planifier. Savoir qu'il en maîtrise les pourtours mais aussi respecter les consignes de l'institut de formation (être prêt et compléter le canevas qu'il souhaite léger) participent au confort de sa planification.

Au Bloc 2, j'étais un peu plus à l'aise parce que je trouvais qu'au niveau des matières, en soi, c'était pas vraiment compliqué (...). [Aussi], par rapport aux autres années, j'ai compris comment je devais vraiment m'organiser pour préparer mes leçons, (...) pour que toutes les leçons soient réalisées à temps (...). Avoir moins de feuilles [dans le canevas], (...) au niveau de la relecture des leçons, c'était plus agréable pour nous et aussi pour le maître de stage. [ASB3 2132-2198]

Notons que le besoin d'être à l'aise, décontracté, non stressé au moment de planifier pourrait manifester le contre-pied nécessaire à sa survie devant le poids ressenti du prescrit à respecter.

C'est aussi un peu l'expérience qui fait : plus on a de stages, plus on effectue de stages, mieux on se sent et plus on arrive décontractés, on va dire, (...) que ce soit dans le stage ou dans la manière de procéder (...) pour créer nos leçons. [DB3, 1679-1681]

La trace

TRACE

Concernant la trace, nos analyses montrent que le canevas reste un outil prescrit tout au long de la formation. Le but du profil 2 est de veiller à bien le compléter. Il l'utilise donc selon le mode d'emploi reçu, en le suivant assez fidèlement étape par étape, période par période. Parfois, il le rédige d'une seule traite, sur sa lancée.

À partir de ce moment-là, on ouvre la leçon et on commence [la rédaction]. Donc, « périodes une, deux, trois ». On met ça, simplement. Les compétences, bien souvent, c'est après. Donc, (...) on fait d'abord le déroulement (...). Par exemple, objectif : tout ce que je dois faire en premier. Ensuite, je donne le petit défi et dans le petit défi, beh, je dois faire ça, ça, ça, ça, ça (...). J'ai besoin personnellement, de bien détailler, comme ça, ça m'aide (...), sinon je suis perdue (...). C'est plus clair dans ma tête en fait. J'ai des étapes bien précises dans lesquelles je dois passer [quand je donne ma leçon] (...). Donc, voilà on détaille tout. [SB2, 711-744]

En synthèse, les années passant, l'étudiant du profil 2, d'abord en survie et prisonnier des balises prescrites qu'il suit parfois à contrecœur, évolue peu à peu vers une démarche planificative organisée et vers la perception progressive que les balises prescrites sont des guides utiles pour concevoir sa leçon. Il va, d'ailleurs, les repérer lui-même dans ses cours, s'il ne reçoit pas de modèles pour être guidé.

En progressant, peu à peu, vers l'utilité des balises et d'une démarche organisée au service sa propre activité d'enseignement, il se fait proche des traits caractéristiques du profil planificateur 3.

2.2.2 La définition stabilisée du profil 2

Grâce aux nuances repérées d'année en année, le noyau stable des traits caractéristiques du profil 2 a pu être isolé et stabilisé. Il est organisé autour des cinq catégories précédemment désignées comme essentielles pour définir chaque profil planificateur (tableau 37), ce qui nous permet d'en suggérer une définition.

Tableau 37. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 2

DÉFINITION	Profil 2 – l'imitateur	
IMPULSEUR	Mobilisé principalement par le prescrit	▪ Veille en priorité à respecter le prescrit ○ soit les consignes de l'institut de formation ○ soit les attentes du maître de stage ○ soit à la fois les conseils des formateurs et les attentes du maître de stage. ▪ S'assure d'avoir des balises/un modèle qu'il reçoit, recherche ou sollicite (du maître de stage, du cours, des manuels recommandés, de référentiels de la classe...) pour être guidé.
RELATION	Relation asymétrique	▪ Applique les demandes/recommandations des formateurs (maîtres de stage et enseignants de la haute école). Ne s'autorise pas toujours à faire autrement.
RESSOURCES	Banque d'informations	▪ S'active, recherche çà et là, dans la diversité des ressources pour trouver des informations utiles pour sa leçon (méthodologie, illustrations, théorie, exercices...).
CANEVAS	Outil prescrit	▪ Utilise, assez fidèlement (souvent étape par étape), le mode d'emploi prescrit du canevas imposé par la haute école
SENS DE LA PLANIFICATION	Acte administratif	▪ Planifier est un acte administratif, c'est rédiger, veiller à ce que le canevas soit bien rempli.

Ainsi, nous retenons que le profil planificateur 2 est nommé l'imitateur car il aime avoir un modèle ou des balises à suivre qui le rassurent et qui le guident et qui sont, pour lui, un « comment faire » recherché qu'il va suivre de manière assez assidue. Tout au long de sa démarche, il est impulsé par le prescrit de son maître de stage et/ou du formateur de la haute école, c'est-à-dire qu'il applique sans discuter les demandes reçues et leurs recommandations, ne s'autorisant pas à faire autrement. Porteurs de consignes peu négociables, les formateurs sont – au contraire du profil 1 – présents et font partie de la

démarche planificative. Pour ces raisons, nous qualifions la relation que l'étudiant a, avec eux, de relation asymétrique.

En corollaire, le canevas de la haute école est, lui aussi, considéré comme un outil prescrit qui se complète assez fidèlement (souvent étape par étape), selon le mode d'emploi imposé.

Les ressources que l'étudiant du profil 2 utilise sont principalement des banques d'informations (Internet, bibliothèque, librairie Fnac...) car elles regorgent d'idées. Dès lors, il peut s'activer, effectuer des recherches, ça et là, pour y trouver des informations utiles pour préparer sa leçon.

Finalement, le profil 2 considère que planifier est un acte administratif. Il s'agit, pour lui, principalement de rédiger et de veiller à ce que le canevas soit bien rempli.

En résumé, nous proposons un texte de présentation de la démarche planificative du profil 2 dans la figure 55. Il a été rédigé à son intention, afin de synthétiser sa démarche planificative et lui permettre de valider l'analyse de la chercheuse.

Tu sembles préoccupé surtout par le prescrit, c'est-à-dire par veiller à respecter les attentes de tes formateurs (les consignes de la haute école et/ou les attentes du maître de stage) quitte à parfois renoncer à tes propres idées.

J'ai compris que la relation avec tes formateurs (maîtres de stage et/ou enseignants de la haute école) est asymétrique c'est-à-dire qu'ils sont surtout là pour communiquer leurs attentes et rappeler les consignes à suivre.

J'ai compris aussi que tu utilises les ressources comme des banques d'informations. Autrement dit, tu sembles te rendre à des endroits qui rassemblent beaucoup d'informations utiles (site, Fnac, bibliothèque...) pour être sûr de trouver ce que tu cherches.

Tu perçois le canevas d'écriture comme un outil imposé par la haute école qu'on te demande de compléter étape par étape.

Finalement planifier une leçon, pour toi, c'est t'appliquer à rédiger la préparation de leçon et veiller à ce que le document (canevas) soit bien rempli

On pourrait dire que la phrase qui te représente le mieux est : « J'aime avoir un modèle à suivre qui me rassure ».

Figure 55. Présentation, au profil 2, de sa démarche planificative

2.3 Le profil 3 au long des trois années de formation

Le profil planificateur 3 est impulsé par son activité d'enseignement quelle que soit l'année de la formation dans laquelle il se trouve. Toutefois, des nuances sont observées. À la suite, nous présentons ces nuances qui le colorent d'année en année puis dégageons, de cette réflexion, le socle stable de ses caractéristiques, transversal aux années, qui nous permet de le définir.

2.3.1 Les colorations du profil 3, d'année en année

Les nuances observées chaque année sont répertoriées dans le tableau 38. Elles portent sur les caractéristiques essentielles du profil précédemment mises au jour (colonnes 2 à 4), elles-mêmes greffées aux composantes de la compétence à planifier (colonne 1) que nous avons choisi d'investiguer.

Tableau 38. Évolution observée
au sein du profil 3, au long des trois années de formation

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
MOBILISER des ressources	SES IDÉES - arrivent en tête - une part de hasard		
	- délibérément capturées (méthodique, en éveil) - Il sait où chercher		
	- construites sur ses expériences (théorisations, compréhensions...) - Il sait pourquoi chercher		
	<i>vers la constitution d'une base de travail utile pour concevoir la leçon</i>		
Album personnalisé	LE PRESCRIT - non prégnant - Il fait à sa manière (ses idées)		
	- un poids - Il choisit de reprendre, tester des apprentissages vus aux cours (fiabiles) - Il mixe sa touche personnelle au prescrit		
	- un poids - Il veille à la cohérence du contenu qui s'imbrique dans le prescrit second, voire premier - Il utilise ses espaces de liberté pour insérer sa touche personnelle		
	<i>vers un prescrit qui balise utilement [équilibre activité d'enseignement / prescrit]</i>		
Relation de travail	LES FORMATEURS Il les interpelle volontiers		
	Il négocie son sujet (essaie qu'il soit accepté ou en partie)		
	Il discute, propose (de manière assez égalitaire)		
	<i>vers des échanges équilibrés</i>		
Impulsé par son activité d'enseignement	SA CRÉATION DES ACTIVITÉS - Il prend le temps pour construire ses activités - Il injecte des ingrédients favorisant l'apprentissage		
	- Il s'accroche à ses idées « bien pensées » et les teste au besoin - Il injecte des ingrédients favorisant l'apprentissage		
	- Il s'accroche aussi à sa méthodologie habituelle - Il injecte des ingrédients qui ont du sens pour l'apprentissage - Il adapte les activités aux élèves et à la leçon		
	<i>vers un ajustement de ses activités aux élèves et au contenu de la leçon</i>		

DÉCIDER/VALIDER	SON ORGANISATION DE LA LEÇON		
	Il suit une logique entre les étapes, dans les exercices	Il veille à une logique de l'activité qui le satisfait (progression, timing, interactions)	Il veille à la cohérence des étapes pour tendre vers ses intentions
	vers une cohérence de la planification pour viser son intention		
	SON APPROPRIATION DE LA PLANIFICATION		
	- des habitudes qui s'installent - Il s'essaie à un savoir agir	- des habitudes qui s'automatisent - un s'avoir agir qui s'exerce	- des habitudes automatisées - un savoir agir outillé et éprouvé par l'expérience
	vers un geste professionnel, un style, expérimenté et outillé		
	SON AUTOÉVALUATION		
		- Il valide son activité - Il se prépare à donner la leçon - Il s'autoévalue, veut évoluer, se voit évoluer, comprend son processus planificateur	- Il se connaît et définit ses besoins - Il mène une analyse réflexive après les interactions - Il projette des changements si c'était à refaire
	vers l'autonomie		
TRACE	LE CANEVAS		
	Instrumentation Support à la réflexion ajusté à ses habitudes/ses facilités	ajusté à sa manière de réfléchir/de fonctionner	ajusté pour le rendre fonctionnel
vers une utilisation fonctionnelle du canevas			

Mobiliser des ressources

MOBILISER ressources

L'album personnalisé caractérise les ressources utilisées par le planificateur du profil 3. Plus particulièrement, d'année en année, nous observons une évolution autour des ressources suivantes : ses idées, le prescrit, les formateurs.

Ses idées, qui lui serviront à planifier, ne peuvent progressivement plus être laissées au hasard mais doivent être méthodiquement recherchées pour constituer une base utile avec laquelle travailler. Ainsi, au Bloc 1, c'est un peu le hasard qui amène l'étudiant à trouver des idées. Il dit d'ailleurs, fréquemment, qu'elles lui « arrivent en tête ».

[Sur Internet], je visite un peu tout, je ne reste pas bloquée sur un seul site (...). Souvent, je tombe sur des forums où il y a des profs qui parlent ensemble. Donc, là, je regarde ce que disent les gens, quoi. Je lis (...) pour avoir des avis différents pour moi-même essayer de faire quelque chose de bien. Je trouve ça pas mal quoi (...). C'était pour m'inspirer (...). Donc, j'ai tout lu. J'ai regardé comment la personne faisait, après j'ai pas repris. Je reprends pas les trucs que je trouve (...). J'ai du mal à faire quelque chose que c'est pas moi qui l'ai imaginé (...). Donc, je peux m'inspirer, regarder à peu près et créer moi-même (...). Après, je sais pas pourquoi, j'ai eu une idée dans ma tête, ça a fait « piouf » (...). J'ai eu une illumination. [SB1, 277-309 ; 353]

Au Bloc 2, il devient plus méthodique, semble savoir où chercher et reste en éveil au quotidien pour capturer, à tout moment, les informations qui pourraient lui être utiles pour préparer sa leçon. C'est pourquoi, il lui arrive de s'accompagner d'un petit carnet dans lequel il rassemble les idées récoltées au cours de la journée (des activités, des définitions, des exercices...) et les note parfois, cette année, de manière plus organisée.

J'achète un carnet (...) que je garde avec moi en permanence dans mon sac. Quand je vais à la haute école, imaginons que je sois en cours et que d'un coup, j'ai une idée pour une leçon. Mais, directement, je sors ce carnet-là. Je la note dans la partie de la leçon que je souhaite. [LIB2, 510-521]

Au Bloc 3, il sait pourquoi il fait ses recherches : son but est de se constituer une base de travail, un recueil d'informations qui lui servira à créer sa propre leçon.

J'aime bien chercher sur Internet, voir s'il n'y a pas des trucs intéressants (...) [sur] la division écrite (...). Je cherche dans l'ensemble en fait : quelque chose qui m'attire, quelque chose qui peut être chouette, quelque chose que les enfants ont vraiment besoin de savoir (...). Si ça m'intéresse franchement, là je garde (...). Je mets dans un dossier [sur l'ordinateur] (...). Au moins, je suis sûre de l'avoir (...). Ensuite, beh, là, je commence ma leçon. Du coup, (...) j'ai plein de trucs et (...), je butine, comme on dit. Je fais : « Ah, là, c'est chouette l'exercice. Là, ça peut différencier des autres. Ah celui-là, beh, les enfants vont trouver ça cool parce qu'il y a du coloriage, par exemple, quand on trouve une réponse. » [SB3, 324-440]

Il se base aussi sur ses expériences qui enrichissent ses ressources personnelles. Elles regorgent, à présent, de ses propres compréhensions, de théorisations personnelles qu'il s'est construites ou des principes pédagogiques auxquels il adhère.

Déjà, là, on était partis dans notre principe de culture et de leur apprendre de nouvelles choses (...) par les textes [pour] qu'on ne leur donne pas juste un texte à lire pour dire de faire une lecture. On voulait vraiment que ça leur apporte quelque chose (...). [Puis], on a voulu faire une petite mise en situation un peu ludique plutôt que d'arriver, donner le texte [et dire] : « Bon voilà on va faire une lecture. Mettez les fardes entre vous. Je vous donne le texte. Vous lisez le texte. Après je vous donne le questionnaire » (...). On a fait un pendu (...) pour découvrir le sujet de la lecture (...). Ils devaient découvrir « Manneken-Pis » (...). En faisant le petit jeu, beh, ils étaient motivés à faire la lecture parce qu'ils avaient envie de savoir ce qui allait se cacher derrière (...) cette lecture-là, déjà, rien qu'en découvrant le sujet... Donc, il y avait une motivation derrière. C'était assez sympa. [CLB3, 592-593 ; 673-707]

Le prescrit n'est d'abord pas évoqué comme prégnant dans la planification de l'étudiant de première année qui apporte sa touche personnelle en s'appuyant principalement sur ses propres idées. Mais, progressivement, il en ressent la présence comme un poids dans son inventivité et dans sa démarche.

Il faut faire les correctifs (...) à la main. Donc, ça, on est obligés (...) pour voir l'espace que l'enfant... enfin, si c'est pas trop petit, par exemple, quand on écrit (...). Donc, j'imprime les feuilles que j'ai faites (...). Après, en fait, je dois les re-scanner, faire une mise en page dans un Word pour pouvoir les renvoyer à ma maître de stage. Ça, c'est une perte de temps aussi mais bon (...). Ça prend beaucoup de temps. Alors que, quand ils sont faits, on pourrait simplement les donner mais bon... voilà. [LB1, 532-561]

Pour cette raison, il va mixer les consignes prescrites avec la touche personnelle qu'il tente d'apporter. Par ailleurs, s'il choisit de reprendre ou de tester des apprentissages vus aux cours c'est non seulement parce que, ce faisant, il fait ses propres choix (sa touche personnelle) mais aussi parce qu'il s'assure ainsi de la fiabilité de l'activité reprise (puisqu'elle provient du prescrit de la haute école).

Au moment de faire ma leçon, je commence par faire un plan (...), j'essaie d'entremêler mes idées à moi et les idées de la maitre de stage (...). Donc, j'ai fait mon plan. Et pour m'assurer que mon plan était correct, j'ai posé une petite question à ma prof de sciences après un cours (...), pour être certaine que ce que je faisais était correct, quoi. [LIB2, 510 ; 1322-2343]

Finalement, en dernière année de formation, si le prescrit est encore considéré comme un poids dans sa créativité, il s'en affranchit en insérant sa touche personnelle dans les espaces de liberté qui lui sont offerts ou, quand l'occasion se présente, il reprend des activités qu'il a expérimentées à ses stages précédents. Comme à ses débuts, il fonctionne selon son envie pour réaliser la leçon qui lui correspond, mais ce qui semble surtout changer, en fin de cursus, c'est qu'il comprend que ces balises lui sont utiles pour planifier une activité orientée : il va donc s'assurer de la cohérence du contenu, consciemment imbriqué dans le prescrit second (du maitre de stage) et, parfois, dans le prescrit premier (du programme). Autrement dit, noter les compétences du programme sur la fiche de préparation n'est plus un acte purement administratif mais fait sens pour construire la leçon dans le cadre attendu. Les balises du prescrit et l'activité d'enseignement s'équilibrent au moment de prendre des décisions, elles se nourrissent mutuellement.

J'aime vraiment bien faire moi-même les feuilles-élèves et les modifier comme j'aime bien : jouer avec les polices, les couleurs et tout ça. C'est vraiment un moment où je peux faire ce que je veux et c'est moins scolaire que la préparation de sa leçon où on ne peut pas faire tout ce qu'on veut. [CB3, 611-614]

Enfin, **la relation qu'il entretient avec ses formateurs** semble progresser vers un équilibre dans les échanges. Au Bloc 1, il interpelle volontiers ses formateurs ouvrant la porte de la rencontre.

Je lui ai demandé [à ma maitre de stage] ce qu'elle attendait (...). Elle m'a dit : « leur faire découvrir de manière un peu ludique » (...). Elle m'a conseillé en me disant que d'habitude elle faisait une carte postale avec des mots manquants (...). Du coup, j'ai réfléchi pour essayer de tourner ça un peu à la sauce du thème de l'année, quoi (...). Je savais ce que je voulais faire vu que c'était l'idée de ma maitre de stage que j'envisageais de modifier. [CAB1, 206-218 ; 512-513]

Au Bloc 2, il s'autorise à négocier son sujet de leçon, ce qui suppose qu'il se donne une place dans les échanges encore assez unidirectionnels (s'il négocie c'est surtout pour garder son idée).

À la fin de la journée, quand les enfants étaient partis, on avait pris le temps de discuter du projet que j'allais faire (...). Donc, on a vu ensemble ce qu'on pouvait faire comme leçon autour du projet. Et c'est comme ça qu'on est arrivés à la pyramide alimentaire. Donc, on a un peu décidé ensemble (...). [Cette leçon], c'est plus moi qui l'ai un peu choisie (...). J'étais contente parce que c'est une leçon que je voulais, par rapport à mon projet, je voulais la faire (...). Je

voulais tester cette leçon et, en fait, la pyramide en 3D, je voulais absolument la faire aussi. Donc, voilà, c'était une leçon assez ludique et, en éveil, c'est toujours chouette. [LB2, 156-171]

Au Bloc 3, les échanges semblent plus équilibrés : le stagiaire propose ses idées, discute de ses plans. La relation semble se fonctionnaliser, c'est-à-dire que non seulement elle sert mais, en plus, elle fonctionne. En effet, les interactions qui la constituent deviennent des outils au service de la réflexion et participent aux remises en question du planificateur.

La relation (...) s'est passée de mieux en mieux, en fait. Elle [ma maitre de stage] n'allait pas par quatre chemins mais en même temps les échanges ont été de plus en plus importants (...). Je lui ai expliqué ce que je comptais faire (...). Quand je lui expliquais, elle m'écoutait, elle était dans l'échange, quoi. Donc, elle n'était pas fermée complètement, quoi (...). Elle m'a apporté des conseils (...). [Elle] m'a fait vraiment évoluer, je trouve, dans ma façon d'être, etc. Elle m'a fait prendre conscience de beaucoup de choses. [MB3, 161-162, 1991-1993, 2304-2305]

Décider-valider

DECIDER - VALIDER

Au moment de prendre des décisions et de les valider, il reste impulsé par son activité d'enseignement. Toutefois, des nuances se marquent d'une année à l'autre en ce qui concerne sa création des activités, son organisation de la leçon, son appropriation de la planification et son autoévaluation.

Sa création des activités évolue vers un ajustement des activités aux élèves et au contenu de la leçon. En première année, l'étudiant prend le temps de construire ses idées autour d'activités dans lesquelles il des ingrédients qui favorisent l'apprentissage (comme motiver, faire découvrir...).

Pendant [la rédaction de] ma leçon, je me suis dit que j'allais rajouter une étape avant la découverte (...) pour ramener le sujet plus facilement (...), pour que les enfants disent eux-mêmes le mot « squelette » (...). [C'est important parce que] c'est ce qu'on nous demande à la haute école (...) : que les enfants découvrent par eux-mêmes le sujet, pas qu'on ait une leçon frontale (...). Je trouve ça mieux parce que ça les motive aussi (...). Là, ils sont actifs (...), ils sont plus motivés, quoi. [LB1, 367-405]

En deuxième année, s'appliquant toujours à insérer des ingrédients pédagogiques dans sa leçon, il défend ses idées qu'il trouve « bien pensées », s'y accroche puisqu'elles lui correspondent et sont le fruit d'une mure réflexion ; au besoin, il les testera si elles sont remises en question par un tiers.

J'avais prévu un tri d'étiquettes mais elle [l'étudiante se trouvant dans la même école] trouvait ça trop compliqué, qu'ils n'allaient pas y arriver (...). Elle n'était pas vraiment d'accord (...). Et donc, j'ai testé sur ma fille (...) qui est en deuxième primaire (...). J'ai fait mes étiquettes et (...) je lui ai dit : « Alors qu'est-ce que tu ferais ? » Et elle a fait le classement comment je voulais (...). Après j'ai dit : « Mais si, ça fonctionne elle a réussi ! » Donc, je me suis dit : « C'est bon ». Et donc je suis partie de là. J'ai fait ma découverte avec mes étiquettes. [MB2, 581-583 ; 913-918]

Finalement, en troisième année de formation, on le voit s'accrocher non seulement à ses idées mais aussi à sa méthodologie car c'est celle qui lui convient et qu'il a l'habitude

d'utiliser. Petit à petit, il veille à la fonctionnalité de ses activités en les ajustant aux élèves et à la leçon ou en injectant des ingrédients pédagogiques qui, cette fois, font sens pour la leçon (comme « le drill » à prévoir en conjugaison ou « l'ancrage dans la vie quotidienne » d'un texte de lecture choisi spécifiquement pour que son contenu serve aux élèves). Notons que les ingrédients pédagogiques sont plutôt saupoudrés de manière sporadique dans la leçon et ne semblent pas participer à l'alignement constructif, c'est-à-dire à la cohérence entre l'objectif, l'activité et l'évaluation (Biggs & Tang, 2007).

En général, quand je fais mes leçons, c'est comme ça que je les pense (...), [c'est-à-dire que] je ne me vois pas arriver : « Bon, beh, la symétrie orthogonale, voilà (...) c'est comme ça (...). Vous voyez ? Et maintenant vous retenez tout et on y va, on fait des exercices. » (...) Ma maitre de stage de mon dernier stage, elle était comme ça, donc... non quoi ! (...) Et donc, (...) je lui ai parlé de mon idée d'ateliers (...) [mais] elle ne voulait pas (...). Et donc, moi, j'essayais de fonctionner sans ateliers mais je voulais des ateliers finalement (...). Je savais que, pour moi, le mieux, c'était de fonctionner avec des ateliers, quoi (...). Je lui dis que moi j'ai pensé qu'on pourrait faire des ateliers pour la découverte. Donc, je lui explique vite fait (...) pour avoir un retour, et qu'elle me dise si ça lui convenait ou pas (...). Même si elle ne voulait pas des ateliers, elle m'a laissé faire. [MB3, 684-690 ; 1331-1334 ; 1600-1601]

Son organisation de la leçon évolue aussi vers plus de fonctionnalité. Au Bloc 1, l'étudiant pense sa leçon en suivant la logique des étapes du canevas de préparation ou la logique de progression dans les exercices (du plus simple au plus compliqué).

Donc, je prends des exercices de livres et par rapport aux livres, je regarde aussi à ce que je pourrais faire. Donc, là, c'est moi qui crée des exercices sur les droites (...). Je le fais en fonction (...) de la simplicité des exercices. Je mets d'abord des plus simples, ensuite, des plus compliqués (...). Donc, (...) j'ai une situation de départ, j'ai plein de mikados qui sont mélangés et tel mikado par rapport à tel mikado d'une autre couleur, il est quoi ? C'est quoi comme droite ? Donc, ça, c'est un des derniers exercices à faire, bien évidemment, parce que ce n'est pas juste mettre le petit signe parallèle, quand c'est parallèle ou le signe perpendiculaire quand c'est perpendiculaire, qu'on les reconnaît. C'est, toutes les droites ensemble. Il faut les reconnaître. Donc, c'est un des derniers exercices qu'on fait. [ALB1, 529-544]

Au Bloc 2, il a assimilé les étapes d'une leçon, devenues automatisées, et organise la leçon autour d'une logique de l'activité (progression, timing, interactions) qui le satisfait.

Je pense que, après un certain nombre de leçons faites, on ne se rend même plus compte de ce qu'on fait réellement. Ça devient vraiment automatique (...). Donc, sur mes fins de leçons, vraiment, je tapais un peu vite à l'ordi, quoi (...). Enfin, j'ai plus besoin de réfléchir sur comment je vais structurer mon analyse matière, comment je vais mettre en page toute ma théorie. Enfin, c'est plus clair dans ma tête. Donc, je sais que je vais d'abord parler de la matière de l'enseignant. Je mets tout sous forme de petits points. Ensuite, je fais un zoom au niveau des élèves. Puis, je fais un petit point "utilité de ma leçon". Ensuite, je passe à mon analyse didactique (...). C'est assez répétitif pour chacune des leçons, à force. [LIB2, 736-751]

Au Bloc 3, son organisation fait sens à travers le but qu'il poursuit : il organise, à présent, ses étapes en cohérence avec l'intention qu'il se fixe pour la leçon.

Donc, là, c'est vraiment le déroulement de la leçon (...). On sent qu'on aboutit à quelque chose. On se voit avancer. Donc, c'est vraiment une étape assez chouette (...). Parfois, ça peut prendre du temps parce que (...) je change, j'intervertis une étape, ça ne me convient pas ou je me rends compte que ça va être trop compliqué et j'efface (...). Je me base sur [mon plan] (...) en faisant le lien avec tout ce que j'ai vu préalablement. Et donc, parfois, je m'arrête, je retourne sur un site voir ce qui avait été fait exactement. Et puis, je me rends compte que non, ce n'est pas finalement intéressant avec ce que je fais (...). C'est quand même un aller-retour [cette] étape- [là]. [CB3, 644-711]

Son appropriation de la planification s'agrémentent d'un geste professionnel qu'il s'approprie, personnalise et outille. Au départ, les premiers pas d'une appropriation se mettent en place, le savoir agir est essayé, une habitude s'installe peu à peu.

Moi, je commence toujours par la découverte. Donc, ça, (...) j'explique comment ça se passe, ce que les enfants vont faire, quelles consignes je leur donne (...). C'était plus pour que les enfants disent le mot eux-mêmes « squelette » parce que, comme j'ai affiché les radios à la fenêtre, je leur ai demandé ce qu'ils voyaient. Beh, ils voyaient des fractures, etc. Je leur ai demandé ce que c'était et donc, ils m'ont dit eux-mêmes : « le squelette ». Alors que là, [auparavant], j'aurais peut-être plus dit : « Ah beh, on a un squelette, on va le reconstituer, quoi ». [LB1, 353-379]

Chemin faisant, le savoir agir s'exerce et les habitudes s'automatisent.

C'est moi qui, au fur et à mesure, ai développé cette structure d'analyse matière. J'avais testé une fois et le prof qui avait supervisé cette leçon m'avait dit que, justement, c'était bien de faire comme ça parce que c'était beaucoup plus clair. Beh, depuis, j'essaie de faire comme ça tout le temps. Et, à force, beh (...) c'est devenu un automatisme, vraiment, vu que c'est assez répétitif pour chacune des leçons. [LIB2, 749 ; 761-764]

En fin de formation, il se voit doté de ces automatismes planificateurs enrichis d'un savoir agir éprouvé par l'expérience et outillé, diversifié.

En général, je fais une fiche quand je fais des ateliers où (...) ils ont les explications de ce qu'ils doivent faire. Là, j'ai fonctionné avec le cahier de travail pour qu'ils notent leurs observations mais, parfois, je fais aussi une fiche d'observations qu'ils doivent compléter au fur et à mesure. Mais là, j'ai fonctionné avec le cahier de travail. [MAB3, 1105-1109]

Quant à l'**autoévaluation**, visible aux Blocs 2 et 3, elle témoignerait d'une autonomie et d'une responsabilisation naissantes. De fait, si, en première année de formation, ces éléments autoévaluatifs n'apparaissent pas dans son discours, en deuxième année, l'étudiant évalue son activité planificative en la validant, notamment quand il se prépare à donner sa leçon. Il comprend son processus planificateur, se voit évoluer et veut continuer à évoluer.

Avant, je voulais vraiment trouver l'idée. Mais, des fois, je passais beaucoup de temps à chercher, à chercher, à chercher, sans vraiment trouver (...). Je me disais : « Il faut que je trouve ma leçon. » Mais, du coup, je pouvais passer des heures à chercher (...). Et là, maintenant, je passe moins de temps. Je me dis : « Il faut que tu trouves, toi » (...). Il faut peut-être que je cherche dans ma tête, je ne sais pas (...) mais je ne vais pas trouver toutes mes idées comme ça sur Internet (...). [Ici], j'ai fait la première période de ma leçon (...) sur base du cours de l'année passée parce qu'il y avait des idées, des pistes didactiques (...). [Après], pouvoir échanger nos

idées, franchement, je trouve que c'est super intéressant parce que, des fois, quand on est bloqués sur quelque chose, à tout le temps faire la même chose, on reste... on a un peu de ceillères quoi. Et le fait d'avoir les avis des autres, de discuter du sujet et de dire : « Ah moi je ferais comme ça, comme ça », beh ça... ça aide beaucoup, quoi. [MBE2, 598-602 ; 687-694]

Ce qui fait qu'en fin de cursus, notamment par la pratique régulière d'une analyse réflexive demandée par la haute école, après les interactions de classe, il se connaît, définit lui-même ses besoins et projette des changements pour sa planification future (que ce soit à propos de sa démarche planificative ou de la planification de la leçon). Sa capacité à s'évaluer, à prendre seul des décisions pour l'exercice de son métier (avant, pendant ou après la leçon) semble manifester son autonomie.

Ça, on nous a fait énormément travailler (...), tout ce qui est analyse réflexive. Je l'ai beaucoup fait en P6 [stage de sixième primaire du Bloc 3] et pour le stage au choix [dernier stage du Bloc 3]. À chaque fois que j'avais terminé une leçon, je me disais : « Ok, ça, ça n'a pas été, je le note sur un petit papier ». Et donc, voilà (...). Ainsi, je ne refais pas les mêmes erreurs pour la suite. Alors qu'en Bloc 1 et Bloc 2, beh, je me disais juste : « Ok, c'est un petit stage de deux semaines, c'est pas très grave ». Là, j'ai beaucoup plus réfléchi au fait que : « L'année prochaine c'est ton tour et il faut (...) que tu puisses te dire que ça, ça a été et que ça et ça, ça n'a pas été. Et donc, changer si ça ne va pas. » [CAB3, 2286-2296]



Pour trouver un équilibre quand il prend des décisions, l'étudiant du profil 3 cherche à « s'approprier ». Et c'est encore l'impulseur (l'activité d'enseignement) qui vient colorer cet équilibre tout au long des trois années de la formation et, par là, sa certitude de bien planifier, son efficacité et son confort qui le

composent (tableau 39).

Tableau 39. La perception du profil 3 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification

EFFICACITÉ	Avoir finalisé les leçons
	Être rapide, savoir où chercher, avoir des idées, ne plus trop réfléchir
	Trouver ma manière de faire
	Comprendre ce qui marche pour planifier
CERTITUDE	Constater que les enfants sont réceptifs, en stage
	Avoir testé, vu que ça fonctionne
	S'approprier tout ce qui va avec l'enseignement
	Être guidé
CONFORT	Être mis en confiance sur ses capacités
	Recevoir la validation des préparations
	Être à l'aise, décontracté pour créer, se sentir bien, pas stressé
	Avoir trouvé ma manière de faire pour créer et finaliser ses préparations

	Réaliser ce que je voulais faire
CONFORT	Réaliser un produit personnel
	Être soutenu pour être sûr de ne pas se tromper

Légende. Le fond grisé indique l'indicateur commun à tous les profils.

De fait, ce qui rend la planification du profil 3 efficace, c'est de trouver sa propre manière de faire qui fonctionne (pour planifier et pour que les élèves soient réceptifs à son activité) et qui lui permette de rentabiliser son temps de préparation (savoir où chercher, avoir des idées, ne pas trop réfléchir).

Enfin, pour moi, j'ai fonctionné de la même manière depuis le début (...). Je ne m'en suis pas détachée (...) jusqu'au bout (...). Je suis plus rapide, en fait, dans mon fonctionnement : je sais où je vais aller chercher, je sais ce que je vais faire, j'ai mes idées aussi (...). Clairement, je deviens de plus en plus efficace parce que si j'avais dû faire mes trois semaines de stage de P6 [sixième primaire] au Bloc 1, j'y serais jamais arrivée (...). Après, quand ma maitre de stage m'a demandé de faire des plans de leçon et que, du coup, je n'ai pas fonctionné comme ça, beh, ça a été plus compliqué pour moi (...). J'étais perdue face à ma leçon, en fait, parce que je ne fonctionnais pas comme d'habitude. [MB3, 2393-2421]

Il est sûr de bien planifier quand, d'une part, il expérimente ses activités (les avoir testées et avoir constaté que ça fonctionne) et quand, de l'autre, ses formateurs soutiennent son expérimentation (en guidant ou en validant ses choix) et le mettent en confiance. S'appropriier le métier et en connaître les différentes facettes servent aussi sa certitude de prendre les bonnes décisions.

Et quand j'ai vu que ça répondait... enfin, que ma maitre de stage était satisfaite, que [pour] les profs de la [haute école] qui avaient vu ma farde, ça allait, beh, voilà. Et après, par rapport à la planification, beh, ça me correspondait. Enfin, je veux dire, je savais que moi ça fonctionnait bien comme ça. [MB3, 2518-2524]

Quant au confort, il le trouve à nouveau dans l'appropriation d'une démarche planificative et de l'activité créée pour qu'elles lui correspondent (réaliser ce qu'il avait projeté et aboutir à un produit personnalisé). Ajoutons que le fait d'être soutenu dans ses choix l'apaise et que la quiétude au moment de planifier participe au confort de sa planification.

Au Bloc 1, il a fallu que je trouve comment fonctionner mais après j'ai pas changé... parce que c'est comme ça que ça allait, enfin (...). Il fallait que je fonctionne comme ça et il fallait que je fasse mes synthèses, mes analyses avant de faire mon déroulement (...). C'était efficace, ça me correspondait et (...) j'étais sûre de moi. [MB3, 2591-2624].

La trace

TRACE

Concernant la trace, nos analyses montrent que le canevas devient peu à peu un outil utile pour se préparer à donner la leçon. En première année de formation, déjà, il ajuste le mode d'emploi du canevas reçu des formateurs pour le rendre facile à utiliser et pour qu'il corresponde à ses habitudes de travail.

À ce moment-là, ma leçon, elle est vierge et donc je remplis déjà tout ce qui est l'entête (...), donc : (...) domaine, discipline et compétence et sujet de la leçon (...). Après, donc, je me lance dans la rédaction de ma leçon (...). Me connaissant, j'ai sûrement fait ça le même jour parce qu'une fois que je suis lancée, je suis lancée. Et donc, je ne fais pas du tout dans l'ordre qu'on m'a dit de faire : je fais d'abord toute ma leçon et puis je fais mon analyse matière. (...) J'avoue que l'analyse matière c'est quelque chose qui ne me parle pas du tout (...). À ce moment-là, je n'avais pas encore cherché d'exercices parce que, enfin pour moi, ça, c'était plus à la fin (...). Enfin les exercices, pour moi, c'est l'aboutissement. Donc, ce n'était pas encore important à ce moment-là. [CAB1, 362-408]

En deuxième année, il va aussi le faire correspondre à sa logique de réflexion, c'est-à-dire qu'il le complète en fonction du cheminement de sa pensée.

En sachant qu'une leçon c'est cinquante minutes, j'ai essayé de scinder (...) en essayant d'avoir un temps équilibré (...). Je fais vraiment un plan pour diviser mes deux périodes et pour bien resituer ce que je vais faire à chaque période (...). Il y a une certaine logique à suivre (...). Il y a une certaine méthodologie à suivre (...). C'est normal qu'en première période, je commence par l'introduction (...). [Mes expériences], c'est le cœur de ma leçon (...). Je voulais passer par mes expériences mais avant ça, il fallait quand même que je leur explique un peu. Du coup, je suis partie de la vidéo et j'ai fait une sorte de questions/réponses comme ça, oralement (...). Et j'avais prévu qu'entre la période une et la période deux, il y ait un petit temps qui se soit écoulé (...). Donc, en période une, on manipule, on fait les petits pots. Et ensuite, en période deux, on analyse ce qui s'est passé (...). C'est normal que (...) la conclusion et les exercices, ce soit en deuxième période. [LIB2, 215-235]

En dernière année du cursus, de manière cumulative, il garde tout ce qu'il a engrangé jusque-là (l'outil rendu facile et ajusté à sa logique de réflexion) et s'applique, en plus, à rendre le canevas fonctionnel, nécessaire pour se préparer à donner la leçon (notamment pour qu'il soit clair à relire juste avant les interactions de classe).

J'ai changé ma façon de faire ma leçon aussi. C'est-à-dire qu'avant, je mettais des puces (...) : demander ci, faire ça, demander à un élève de... Voilà, ça prenait trois ans. Donc, maintenant, (...) il n'y a pas longtemps quoi, sur mes nouvelles leçons, je mets aussi des puces mais, quand je dois parler, je mets directement ce que je vais dire. Ça va plus vite. Je sais ce que je dois dire (...). C'est plus direct, je vais dire. Parce que les puces, après relecture, elles m'embrouillaient. Je ne savais plus ce que je devais dire, ce que je voulais faire. Donc, ça, j'ai un peu retiré parce que je ne comprenais plus, du coup. [SB3, 506-529]

En synthèse, les années passant, l'étudiant du profil 3 s'approprie de plus en plus son activité d'enseignement. À l'entrée de la formation, il s'essaie aux premières tentatives d'appropriation des activités. Puis, il s'exerce, automatise peu à peu sa démarche pour finalement, en dernière année de formation, être outillé, comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

En progressant peu à peu vers l'utilité consciente des outils (prescrit, canevas, idées, formateurs) pour baliser et concevoir la leçon à préparer ; en affinant peu à peu son geste professionnel qu'il expérimente et outille (comme créer ses activités, organiser sa leçon, s'approprier la planification), il souhaite dorénavant orienter sa planification au profit des apprentissages et l'ajuster aux élèves. Il semble également en route vers l'autonomie et la

responsabilisation quand il s'autoévalue, prend du recul sur ses habitudes de planification, les questionne et fait des choix pour continuer à se développer. Dès lors, chemin faisant, il se fait proche des traits caractéristiques du profil planificateur 4.

2.3.2 La définition stabilisée du profil 3

Grâce aux nuances repérées d'année en année, le noyau stable des traits caractéristiques du profil 3 a pu être isolé et stabilisé. Il est organisé autour des cinq catégories précédemment désignées comme essentielles pour définir chaque profil planificateur (tableau 40), ce qui nous permet d'en suggérer une définition.

Tableau 40. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 3

DÉFINITION	Profil 3 – l'expérimentateur	
IMPULSEUR	Mobilisé principalement par son activité d'enseignement	- Prend des initiatives pour son enseignement, dépose sa touche personnelle. - S'approprie, s'inspire des idées trouvées pour les modifier « à sa manière » pour créer/imaginer « sa propre leçon à soi ». - Fait le point sur ce qu'il faut connaître/maitriser de la matière avant de concevoir la leçon. - S'implique, prend les rênes de la démarche planificative qui se personnalise : questionne l'activité en création au fur et à mesure de sa conception. - Prévoit les réactions des élèves pour créer son activité d'enseignement. - Rassemble parfois ses idées, en vrac ou de manière plus organisée. - Teste ses propres choix tout en s'assurant d'être dans les créneaux/directives. - Organise sa leçon en veillant à une logique entre les étapes qui le satisfait, aux caractéristiques et à la motivation des apprenants (<i>comme les faire découvrir par eux-mêmes</i>) - Installe des habitudes de planification qui font sens pour lui.
RELATION	Relation de travail	- S'autorise à appliquer ou non les conseils reçus (du maître de stage ou du formateur). - Se place dans une relation de travail avec les formateurs qu'il interpelle volontiers, avec qui il discute.
RESSOURCES	Album personnalisé	- Glane des idées çà et là. - S'appuie aussi sur ses propres idées. - Puise dans des ressources colorées de sa personnalité et de son travail (<i>ses jeunes expériences, ses feuilles réalisées précédemment, ses sites/sources de références...</i>) - Sélectionne, parmi les ressources consultées, celles qui l'intéressent (<i>en feuilletant, lisant, comparant...</i>) - Choisit de reprendre des apprentissages reçus durant la formation, des ingrédients vus au cours pour les expérimenter ou pour que la leçon fonctionne.

CANEVAS	Instrumentation Support à la réflexion	- Utilise le canevas pour mettre par écrit organiser, détailler les idées qui ont préalablement émergé. - Ajuste son mode d'emploi selon ses propres facilités, habitudes de planification et/ou selon sa logique de réflexion.
SENS DE LA PLANIFICATION	Démarche personnalisée	Planifier fais sens, permet d'organiser sa propre leçon.

Ainsi, nous retenons que le profil 3 est nommé l'expérimentateur car, tout en s'assurant d'être dans les créneaux fixés, il prend des initiatives pour son enseignement, les expérimente, les teste. Tout au long de sa démarche, il est impulsé par son activité d'enseignement. Son but est de créer sa propre leçon, d'y déposer sa touche personnelle. Pour cela, il organise les étapes en veillant aux caractéristiques et à la motivation des apprenants tout en suivant une logique qui le satisfait. Il s'implique, prend les rênes de la démarche planificative : il fait le point sur ce qu'il faut connaître ou maîtriser avant de concevoir la leçon, rassemble les informations trouvées (en vrac ou de manière plus organisée), s'approprie les idées trouvées ou s'en inspire, prévoit les réactions des élèves et questionne l'activité au fur et à mesure de sa création. Sa démarche est personnalisée, il installe des habitudes de planification qui font sens pour lui.

Il utilise principalement un album personnalisé de ressources, c'est-à-dire qu'il est en recherche, çà et là, d'idées et de ce qu'il pourrait trouver dans une banque de ressources colorées à son image. De fait, il a ses propres références (manuels coups de cœur, sites de prédilection...) vers lesquels il s'oriente préférentiellement et y sélectionne les ressources qui l'intéressent en feuilletant, lisant, comparant. Dans son album personnalisé se trouvent aussi ses propres idées et sa créativité sur lesquelles il s'appuie largement ou encore ses choix personnels comme lorsqu'il décide de reprendre des ingrédients ou un apprentissage vu en formation afin de l'expérimenter ou pour garantir le bon fonctionnement de la leçon.

La relation qu'il entretient avec ses formateurs est une relation de travail car ils sont assez présents dans le processus planificateur de l'étudiant et, par leurs conseils, ils participent à ses réflexions. L'étudiant les sollicite aux moments formalisés (comme les Ateliers je prépare) ou non formels (à la sortie d'un cours, par exemple). Il les interpelle et discute avec eux, souvent pour leur demander une aide (des idées, un avis, des pistes, des suggestions) qu'il s'autorisera à appliquer ou non : parfois il suit leurs conseils, parfois il les ajuste, à d'autres moments il trie ce qu'il retient en fonction de ce qu'il souhaite prendre en compte, parfois encore il rejette les idées reçues. Cependant, on sent, encore, la présence du prescrit qui, ici, sous-tend la relation dans le sens où les formateurs sont surtout considérés comme des ressources fiables, détenteurs de la solution pour savoir « comment faire pour bien faire ».

Le canevas de la haute école est considéré comme un instrument qui sert de support à la réflexion dans le sens où chaque partie peut être l'occasion de réfléchir à ce qui doit y être écrit et donc pensé. Il y note ses idées qui ont préalablement émergé en les organisant et en les détaillant. Notons que sa manière d'utiliser cet outil prescrit lui est personnelle : il facilite son utilisation en le faisant correspondre à ses habitudes de planification (comme réaliser l'analyse didactique à la fin de sa préparation) ou à sa logique de réflexion. Cela correspond à une instrumentation de l'outil (Rabardel, 2005).

Finalement, le profil 3 considère que planifier est une démarche personnalisée qui a du sens puisqu'elle permet d'organiser sa propre leçon.

En résumé, nous proposons un texte de présentation de la démarche planificative du profil 3 dans la figure 56. Il a été rédigé à son intention, afin de synthétiser sa démarche planificative et lui permettre de valider l'analyse de la chercheuse.

Tu sembles préoccupé surtout par ton activité d'enseignement, c'est-à-dire par la réalisation de ta propre leçon

J'ai compris que la relation avec tes formateurs (maîtres de stage et enseignants de la haute école) était plutôt une relation de travail c'est-à-dire que tu les interpellas volontiers pour une aide, pour réfléchir à « comment faire pour bien faire ». Tu t'autorises aussi à suivre/appliquer ou non leurs conseils qui sont fiables.

J'ai compris aussi que les ressources que tu utilises sont une sorte d'album personnalisé c'est-à-dire qu'elles sont colorées en fonction de ta personnalité, de ton travail (comme utiliser tes propres idées, ta créativité, les feuilles que tu as précédemment réalisées, tes sites/sources de référence...)

Tu perçois le canevas d'écriture fourni par la haute école comme un instrument que tu t'es réapproprié, que tu utilises à ta manière pour qu'il te convienne et dont chaque partie peut servir de support à ta réflexion.

Finalement planifier une leçon, pour toi, c'est une démarche personnalisée qui te permet d'organiser ta propre leçon, d'apporter ta touche personnelle.

On pourrait dire que la phrase qui te représente le mieux est : « J'expérimente, je teste, je crée ».

Figure 56. Présentation, au profil 3, de sa démarche planificative

2.4 Le profil 4 au long des trois années de formation

Le profil planificateur 4 est impulsé par l'activité des élèves quelle que soit l'année de la formation dans laquelle il se trouve. Toutefois, des nuances sont observées. À la suite, nous présentons ces nuances qui le colorent d'année en année puis dégageons, de cette réflexion, le socle stable de ses caractéristiques, transversal aux années, qui nous permet de le définir.

2.4.1 Les colorations du profil 4, d'année en année

Les nuances observées chaque année, répertoriées dans le tableau 41, portent sur les caractéristiques essentielles du profil précédemment mises au jour (colonnes 2 à 4), elles-mêmes greffées aux composantes de la compétence à planifier (colonne 1) que nous avons choisi d'investiguer.

Tableau 41. Évolution observée
au sein du profil 4, au long des trois années de formation

		Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
MOBILISER des ressources	Outils fonctionnels	LE SENS DONNÉ AUX RESSOURCES		
		▪ Chaque ressource est ciblée pour son utilité spécifique.	▪ Chaque ressource est ciblée pour son utilité spécifique ou parce qu'elle lui parle.	▪ Chaque ressource est ciblée pour son utilité spécifique, répond aux besoins du stagiaire et aux besoins spécifiques de l'apprenant.
	vers la prise en compte de la singularité de chaque apprenants			
	L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT			
		▪ Il veut la faire évoluer, apprendre le métier.	▪ Il veut la faire évoluer, s'émanciper pour ne pas rester bloqué sur son savoir agir éprouvé, sur ses représentations.	▪ Il s'émancipe (choisit seul, d'analyser son savoir agir éprouvé pour tirer des leçons de ses échecs)
	Relation de soutien	LES FORMATEURS		
		▪ Il sollicite le maitre de stage-expert, au moment utile. ▪ Il considère le formateur de la haute école comme le garant du prescrit qui valide sa préparation.	▪ Il sollicite ses accompagnateurs-experts, au moment utile.	▪ Il sollicite ses formateurs, comme des collègues, au moment utile. ▪ Il infère seul à partir des informations reçues des formateurs.
	vers l'autonomie et l'émancipation du futur professionnel			
DÉCIDER/VALIDER	Impulsé par l'apprentissage des élèves	LES APPRENANTS		
		▪ Il tient compte des ingrédients au service des apprentissages.	▪ Il tient compte de la situation singulière de chaque apprenant dans son apprentissage. ▪ Il pense le matériel au service de l'apprentissage de chaque élève.	▪ Il tient compte des besoins spécifiques de chaque apprenant. ▪ Il prévoit la complémentarité des pairs lors des interactions.
	vers la prise en compte de la singularité de chaque apprenants			

DÉCIDER/VALIDER		L'OBJECTIF DE LA LEÇON ▪ L'objectif fait sens pour construire l'apprentissage, savoir ce qui sera fait ▪ Les prérequis servent à penser la continuité de l'apprentissage LA FLUIDITÉ DES PLANS ▪ Il la vérifie en jouant à faire la classe.	▪ L'objectif est la cible de l'apprentissage ▪ Il participe à l'alignement pédagogique de l'activité ▪ Il la vérifie en s'imaginant les réactions des élèves.	▪ L'objectif est la cible de l'apprentissage de chaque enfant ▪ Il participe à l'alignement pédagogique de l'activité pensée pour que l'enfant comprenne, crée du sens ▪ Il la vérifie en s'imaginant les réactions des élèves ou en les vivant lors des premières leçons données et ajuste sa méthodologie à leurs caractéristiques.
		<i>vers un alignement pédagogique</i> LES DÉCISIONS ▪ Il gère, organise l'activité en plaçant l'apprenant au cœur de ses choix (impulseur). ▪ Le formateur, garant du prescrit, valide sa préparation.		
TRACE	Instrumentation Plan fonctionnel	LE CANEVAS ▪ un plan fonctionnel au bénéfice des apprentissages	▪ un plan fonctionnel au bénéfice de l'apprentissage pour amener chaque apprenant de cette classe-là à l'objectif	▪ un plan fonctionnel pensé comme des balises à suivre au creux desquelles la conduite s'ajuste aux interactions de classe et aux apprenants <i>vers une synergie entre le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves</i>

Mobiliser des ressources

MOBILISER ressources

Les outils fonctionnels caractérisent les ressources utilisées par le planificateur du profil 4. Plus particulièrement, d'année en année, nous observons une évolution du sens qui leur est donné et des ressources « activité d'enseignement » et « formateurs ».

Le sens donné aux ressources évolue. Au Bloc 1, le stagiaire cible chaque ressource parce qu'elle a une utilité spécifique au service de l'apprentissage des élèves (par exemple, les livres servent à trouver des illustrations, le syllabus permet de cerner le contenu, la grammaire sert à trouver des définitions). Il prend ainsi conscience de l'intérêt de la formation et de l'apprentissage nécessaire qu'il y construit, puisant avec intérêt dans ce qu'il a appris (ses cours et syllabus) pour préparer ses leçons.

J'avais regardé dans mon syllabus parce qu'en fait c'était de la matière qu'on avait vue en cours (...). C'était mon syllabus de sciences de première parce qu'on avait une feuille, en fait, où nos profs avaient mis des sortes de leçons (...). J'avais déjà des éléments dans mon syllabus (...) pas tout mais j'avais quand même certains éléments. [LIB1, 304-345]

Au Bloc 2, il mobilise des ressources-outils parce qu'elles lui parlent ou choisira adéquatement le matériel car il fait sens pour penser et concevoir l'activité de chaque apprenant.

Je pensais (...) essayer de faire intervenir un maximum les enfants, évitez tout ce qui était trop "tableaux de conjugaison" (...). Donc, j'ai été voir dans des manuels de référence (...) et aussi dans des grammaires pour enfants (...). Il y a des collections pour enfants avec des explications adaptées, des façons de voir et des exercices aussi, des premières idées d'exercices (...). J'essaie de prendre vraiment déjà des outils qui me parlent parce qu'il y a des grammaires qui sont plus faciles à manipuler ou qui nous correspondent mieux et où on va plus facilement trouver ce qu'on cherche exactement. Et puis, il faut aussi que ce soit une bonne référence, quoi, une bonne grammaire, quoi. [EMB2, 204-259]

Au Bloc 3, il choisit explicitement ses ressources et les amalgame, en consulte plusieurs pour être rassasié (être certain que sa recherche est complète) et posséder suffisamment d'informations pour maîtriser la matière et répondre aux questions inattendues des élèves. Il choisit aussi la « juste » ressource, c'est-à-dire celle qui répond à ses propres besoins d'enseignant (il doit la comprendre) et aux besoins spécifiques des apprenants.

Je pense que j'ai bien fait cinq, six sites Internet avant d'être rassasiée, je vais dire, avant de trouver que c'était bien complet quoi (...). Je voulais que ce soit complet au maximum parce que je me suis dit : « Imaginons qu'il y a un élève qui me pose une question sur, je ne sais pas, une qualité du cœur et qu'on ne le voit pas, je préfère le savoir. Donc, j'ai vraiment fait une analyse matière très très complète. [LIB3, 566-579]

L'activité d'enseignement est considérée comme un outil qu'il active au service des apprenants et qu'il veut faire évoluer dès le Bloc 1. Pour cette raison, le profil 4 est en attente de retours critiques qui lui permettront de se situer dans l'apprentissage du métier, d'ajuster sa leçon et faciliteront son développement.

Ma maitre de stage était (...) vraiment très très très gentille à un point qu'on avait l'impression qu'elle voulait juste me faire réussir et ne pas m'évaluer (...). Et, du coup, je me suis dit : « Beh mince, si ça tombe, elle va pas me dire mes défauts » (...). Je ne dis pas que je veux des maîtres de stage méchantes, mais...qui puissent me dire où je me situe en fait. [LIB1, 63-81]

Au Bloc 2, il souhaite s'émanciper de ses propres habitudes qui s'installent (son savoir agir éprouvé, ses représentations) non seulement pour s'adapter aux élèves mais aussi pour ne pas rester enfermé dans une manière de faire installée, répétitive, qui ne tiendrait pas compte de l'évolution pédagogique.

Mais, j'aime bien [les sites *Bout de Gomme* ou *La Salle des Profs*] parce que (...) ce n'est pas un peu à l'ancienne, avec toujours des exercices très répétitifs comme nous on avait l'habitude d'avoir. Donc, c'est vrai qu'il faut qu'on en arrive à se détacher par rapport à ce qu'on a vécu parce que ça évolue tout le temps. Et donc, ils proposent, en général, une approche plus dynamique. Et donc, je trouve ça intéressant parce que ça me permet d'avoir des exercices un peu différents de ce qu'on a l'habitude de voir. [EMB2, 741-746]

Enfin, au Bloc 3, il semble s'émanciper, se prendre d'autant plus en mains quand on le voit enclencher, de sa propre initiative, l'analyse de son savoir agir planificateur pour le remettre en question, en tirer des leçons et des ajustements suite aux échecs qu'il rencontre, par exemple, et pouvoir rebondir, évoluer.

Je me suis totalement remise en question parce que je me suis dit : « Bon, certes, les maitres de stage n'étaient pas top mais pour que ça aille aussi mal c'est qu'il y avait aussi un problème de mon côté. » (...) Et je me suis rendu compte (...) que je proposais des activités qui n'avaient aucun sens par rapport à ce que j'enseignais. Et, c'est à partir de là que je me suis dit que je devais vraiment faire attention à ça. [LIB3, 769-782]

Les formateurs sont, eux-aussi, des ressources fonctionnelles et c'est, par ailleurs, une particularité observée chez le profil 4 qui les détache de leur statut de prescripteurs-imposeurs, campés dans une relation hiérarchique, vers un statut d'outils, sollicités par le stagiaire uniquement si nécessaire. Ils sont « en veille », c'est-à-dire que le stagiaire ressent leur présence mais ne les sollicite qu'au moment opportun et si ça lui paraît nécessaire. Au Bloc 1, il les considère comme des experts ou des garants du prescrit : le formateur de la haute école est le gardien du cadre et valide la préparation réalisée, le maitre de stage est un expert-facilitateur, avec qui il peut discuter, tenter de trouver des solutions.

Je m'étais rendu compte que j'avais un problème avec les expériences (...). J'avais mes deux périodes en suivant (...) mais du coup, je ne peux pas faire pousser un haricot en deux heures (...). Je ne savais pas comment faire pour mon problème de temps (...). J'ai envoyé un mail [à ma maitre de stage] (...) pour [lui] demander (...) [de] la bouger (...). Et j'avais réussi à trouver un arrangement pour mes expériences. Elle me l'avait décalée d'une semaine (...). J'ai eu l'accord. [LIB1, 355-641]

Au Bloc 2, ils deviennent des experts à part entière et sont sollicités quand l'étudiant le juge opportun, pour s'assurer de prendre la bonne direction ou d'avoir choisi les bonnes adaptations pour la classe.

On a les Ateliers je prépare où on peut expliquer [au didacticien] les idées qu'on a, en gros, pour la leçon. Et, il peut nous dire, déjà : « Oui, c'est bien » ou « Ca ne va pas », voir si on a choisi les bons ateliers pour que ça puisse se combine. Donc, avoir une vision assez large du sujet. [EMB2, 886-891]

Enfin, au Bloc 3, ces experts sont volontairement peu sollicités car l'étudiant semble préférer d'abord inférer seul les informations nécessaires à partir des consignes reçues plutôt que de directement faire un appel à l'aide.

Je n'avais pas d'explication du tout au départ (...), c'était juste mis : « le passé simple pour les cinquièmes et les sixièmes. » Donc, je savais que je devais le travailler avec les deux classes (...). Et je sais que c'était la première fois qu'ils le travaillaient (...). [Je l'ai compris] par déduction (...). [Puis], en recevant les feuilles élèves, je comprends que je dois voir toutes les personnes de la conjugaison. Donc, c'est une information en plus (...). [Après], en fonction du nombre de sujets que j'ai [pour l'ensemble du stage] et de (...) l'horaire-type de ma maitre de stage (...), je savais (...) que ce sujet-là, je ne pouvais pas le voir en plus que deux périodes. Donc, c'est une indication aussi en plus. [EMB3, 267-278 ; 945-958]

Leur statut d'outils et le sentiment de leur présence persistent tout au long de la planification, l'étudiant étant pleinement conscient de son cheminement en formation et pouvant rendre, à tout moment, la relation possible. Cette relation reste du soutien car le stagiaire souligne encore, et davantage cette année, que par son recul réflexif il peut assumer et gérer le travail préactif.

C'est le fait d'à chaque fois faire des analyses réflexives qui m'a peut-être mis dans l'optique de réfléchir directement avant, pour ne pas avoir à réfléchir après... parce que bon, après c'est trop tard (...). Je prends vraiment le temps de faire l'analyse didactique pour cibler ce qui va poser problème (...). Je mets toujours un point d'honneur à faire de la différenciation en classe. [LIB3, 735-738 ; 803-807]

Quand il les sollicite, aux moments utiles, la relation se marque d'un certain équilibre. C'est ensemble qu'ils partagent, parfois coconstruisent comme le feraient deux collègues, sans vraiment ressentir de contraintes ni d'asymétrie.

[Mon professeur de sciences], pour la partie « découverte par les sciences », elle m'a beaucoup aiguillée, beaucoup aidée (...). Tandis que du côté « synthèse » avec la maquette, là, c'est plutôt moi qui proposais et elle qui validait ou non, quoi (...). [LIB3, 1032-1062]

[Ma maitre de stage] était très accueillante, très ouverte et vraiment dans le but de travailler en collaboration : chercher un peu, moi, ce que je voulais, ce que j'attendais d'elle et elle ce qu'elle attendait de moi. Donc, c'était vraiment dans un esprit positif comme ça (...). C'était chouette. [EMB3, 43-46]

Décider-valider

DECIDER - VALIDER

Au moment de prendre des décisions et de les valider, il reste impulsé par l'apprentissage des élèves. Toutefois, des nuances se marquent d'une année à l'autre en ce qui concerne les apprenants, l'objectif de la leçon, la fonctionnalité des plans et sa prise de décisions.

La singularité des apprenants est, de plus en plus, prise en compte avec l'avancée dans le cursus de formation. Ainsi, au Bloc 1, le stagiaire a une appréhension assez globale « des » apprenants et des apprentissages : il s'attache à combiner les ingrédients pédagogiques pour favoriser la construction des apprentissages, comme motiver les élèves avec une accroche ou par des encouragements. Il s'attèle à les rendre actifs, les invitant à manipuler ou à observer pour être au plus proche des phénomènes.

Les règles pour les enfants, on les a rédigées après parce qu'on pouvait ainsi s'adapter au matériel (...). On s'est dit : « Tiens, j'ai ce matériel-là. Maintenant il faut que je m'imaginer l'enfant : il découvre ce matériel, comment est-ce qu'il va l'utiliser ? » (...). On a vu, en français, des façons de construire des règles (...) : il faut d'office le nom du jeu, le but, les règles et puis un petit encouragement aussi à la fin, pour motiver les enfants. [EMB1, 810-823]

Au Bloc 2, le stagiaire semble se sensibiliser aux différences et à « chaque » apprenant qui s'insère au cœur de sa réflexion. S'il est toujours attentif à leur motivation, on voit apparaître une préoccupation pour l'apprentissage de chacun (le niveau de chaque apprenant et sa situation dans l'apprentissage) et au matériel qui le favorisera. Il considère l'apprenant dans un groupe classe spécifique. C'est cette classe-là qu'il veut mener à la synthèse.

Je sélectionne les idées qui m'intéressent le plus (...), qui me parlent parce qu'il y a des activités, il y a rien à faire, elles ne nous parlent pas, ou on ne s'imaginer pas les donner. Elles ne s'adaptent aux élèves (...) et au nombre d'élèves dans la classe aussi (...), parce qu'il y a certaines activités qu'on ne peut pas mettre en place dans certaines classes. Ça, je pense que c'est le principal... et surtout [des activités] qui nous permettent d'atteindre le but qu'on veut et qui rentrent dans le temps qu'on a. Pour moi, c'est vraiment tous ces critères-là qui rentrent en place pour choisir. [EMB2, 350-359]

Au Bloc 3, « chaque » apprenant est dorénavant considéré selon ses besoins particuliers en fonction des difficultés qu'il rencontre. Ce cas par cas devient l'essence de son travail planificateur.

C'est à chaque fois au cas par cas. Je savais que j'avais un élève qui avait vraiment du mal à rentrer dans les phases d'apprentissage. Donc, pour lui, je m'étais dit : « Beh tiens, comment je vais faire ? Comment il va comprendre ? », parce que juste analyser des documents ça n'allait rien apporter du tout. Il fallait qu'il manipule ou... C'est de là (...) que je me suis dit : « Pour comprendre comment le sang est (...) pulsé dans le corps, beh, peut-être le faire courir sur place tout simplement. Lui dire : « Ah beh voilà, cours 30 secondes » ou alors « Prends ton pouls avant » (...). Donc, enfin, c'est tous des petits trucs comme ça où j'essayais justement de trouver des relances pour les élèves qui avaient plus de difficultés. [LIB3, 861-870]

De nouvelles focales pédagogiques, comme la fécondité de l'apprentissage par la complémentarité des pairs, viennent renforcer la réflexion sur les singularités à prendre en compte.

Je réfléchis aussi du coup à l'organisation des ateliers (...). Je réfléchis. Je me dis : « Bon en groupes de combien ? Combien de temps par ateliers ? Quel matériel pour quel atelier ? » Ce que j'ai fait aussi (...) : j'ai pris le temps d'organiser les groupes pour ne pas être en classe et dire : « Bon allez, on fait des groupes de quatre : un, deux, trois, quatre ; un, deux, trois,

quatre... » Non, c'était organisé de manière à ce que les élèves soient complémentaires entre eux, en fait. Je veux dire : un élève qui a plus de facilités et un élève qui a plus de difficultés, un élève qui est plus bruyant avec un élève qui est plus clame, pour essayer, à chaque fois, de tempérer, en fait. [LIB3, 1240-1248]

L'objectif de la leçon se définit progressivement au service d'un alignement avec l'activité d'apprentissage. Ainsi, en première année de formation, il fait sens pour concevoir la leçon et permet de savoir « en gros » ce qu'il faut faire. Il est perçu comme un but à atteindre tandis que les prérequis sont considérés comme des balises pour penser l'apprentissage en continuité.

On doit quand même se baser sur le programme parce qu'il nous indique les compétences qu'on doit mettre (...). Ça nous aide aussi à pouvoir construire l'objectif (...) nécessaire pour qu'on puisse construire notre leçon, même si parfois, après, on le modifie un peu en fonction (...). C'est vraiment la base (...), le début de la leçon en tant que telle, en soi. [EMB1, 432-441]

En deuxième année de formation, l'objectif est non seulement une cible à atteindre pour chaque élève mais il est aussi pensé dans l'alignement pédagogique de l'activité. On observe une convergence plus appuyée de toutes ses actions vers ce but fixé : il veille à ne pas dévier de son objectif, s'inquiète d'aborder l'ensemble du contenu et veut mettre en place une méthodologie qui conduira l'élève à réaliser les exercices puis la synthèse attendue.

Je construis mes exercices. Et là, je dois faire attention aussi à voir, en fonction de ce que j'ai fait dans mon déroulement, voir que ça réponde bien au niveau de l'acquisition qu'ils ont à la fin de la découverte : qu'est-ce qu'ils sont capables de faire à ce moment-là ? Et (...) qu'est-ce que, du coup, je peux leur mettre comme exercices ? [EMB2, 687- 690]

En dernière année de formation, tout concourt encore plus explicitement à l'atteinte de l'objectif et à la juste place de cet objectif dans une programmation plus longue. Ainsi, l'alignement pédagogique se distille dans chacune de ses réflexions planificatives.

C'est bien de faire la découverte mais pour que ça puisse s'enchaîner avec les exercices il faut que ce que je vois soit en lien (...). Du coup, comme je savais à quels exercices je devais arriver, je me suis dit : « Je vais voir ce que je vais faire en découverte. » Donc, l'étape avant les exercices, comment je pourrais l'aborder pour que j'arrive à voir toutes les personnes de la conjugaison ? [Ce qui me guide c'est] ce dont les enfants ont besoin à la fin, ce qu'ils doivent savoir faire (...), à quoi je dois arriver. [EMB3, 318 ; 438 ; 499- 542]

Mais, en plus, il porte une attention particulière au soutien de la compréhension de chaque élève. Ainsi, la méthodologie est pensée au service de l'apprenant et, cette année, il en perçoit davantage l'impact sur l'apprentissage constatant qu'une méthodologie peut être un levier pour certains enfants et un frein pour d'autres. La choisir adroitement, en toute conscience, devient indispensable, tout comme le matériel qui se révèle un appui pour les apprenants.

Il y a peut-être des enfants [pour qui], rechercher dans des documents, ça ne fonctionne pas du tout. Il faut utiliser une autre méthode. Donc, il fallait penser aussi à des relances. Comment faire (...) [si] un enfant qui n'a pas compris l'atelier, comment je vais faire pour lui expliquer ? [LIB3, 750-756]

S'assurer de la fluidité des plans est un incontournable de la démarche du profil 4. De ce fait, au Bloc 1, l'agencement harmonieux des plans et le rythme sont vérifiés notamment en jouant à faire la classe, une fois la leçon terminée. Ainsi, ce sont les apprenants qui, en quelques sortes, valident l'apprentissage possible en fonction des plans prévus.

Après, je vais faire la leçon (...) à mon petit frère ou je me la fais toute seule dans ma chambre. Vraiment présenter. Et puis, voir si ça se déroule de manière fluide ou s'il y a un moment où ça ne fonctionne pas (...), le temps que ça pourrait prendre (...), les déplacements. [EMB1, 670-707]

Au Bloc 2, les étapes avec leur enchaînement ainsi que la cadence définie, qu'il équilibre entre les séances, sont vérifiées tout au long de la conception, en imaginant les réactions des élèves, revenant à des étapes précédentes s'il constate que tout ne s'enchaîne pas limpide vers l'objectif.

J'essaie, en général, de m'imaginer en classe avec les enfants et voir (...) comment je vais amener ça avec eux, comment démarrer. Et donc, je commence à écrire comme ça. Et puis, parfois, je vais faire des retours en arrière parce que je me rends compte que, avec ce que je vois après, il y a quelque chose qui ne va pas. Donc, je reviens en arrière, je change. (...) C'est assez fréquent. Enfin, dans toutes mes leçons, en général, je reviens... je voyage entre les différentes parties. Ou simplement, ça arrive assez souvent aussi que je me lance dans une étape d'exercices, puis je me dis : « Ah mince, ce cas-là, je ne l'ai pas développé dans la découverte. » Donc, je reviens en arrière. Je reviens à la découverte et j'ajoute ce qu'il faut pour que ça aille, quoi. [EMB2, 484-522]

Au Bloc 3, la fluidité des plans est encore vérifiée en s'imaginant en classe, en visualisant les élèves et leurs réactions, en se posant des questions comme s'il était lui-même l'apprenant, s'assurant ainsi que le contenu est abordé de manière logique, selon des étapes qui s'enchaînent bien, suivant un rythme adapté.

Je prévois d'abord dans ma tête (...). Je visualise (...). Je suis seule avec mes feuilles mais je fais toutes les étapes dans ma tête (...). Enfin, je sais qu'à ce moment-là, les enfants reçoivent le texte. Et puis, (...) voir s'il ne manque rien... d'abord dans ma tête. Et puis, si ça s'enchaîne bien, j'écris (...) dans la préparation. Et puis, parfois, en écrivant, il y a des choses qui s'enchaînent plus si bien que ça et je remodifie. [EMB3, 696-625]

Mais aussi, en donnant ses premières leçons, il teste la fonctionnalité de ses plans et vérifie s'ils sont bien ajustés, comme il le souhaitait, aux caractéristiques des apprenants. Au besoin, il réadapte plus finement sa méthodologie.

Quand je vivais mon stage, (...) moi, je le sentais en classe (...) que ma façon de faire ça n'allait pas fonctionner dans tout le stage (...). Et donc, je me suis dit : « Du coup, comment je vais adapter la suite pour que ça fonctionne ? » (...) Ma maître de stage me faisait le même retour et donc, c'est vraiment comme ça que j'ai changé ma façon de faire au fur et à mesure (...). Par exemple, ici, sur la leçon du passé simple (...), j'ai changé ma façon, oui, vraiment ma façon de travailler, d'aborder de manière moins classique, moins en groupe classe comme je le faisais d'habitude et en travaillant différemment. [EMB3, 96-109 ; 912-932]

Prendre des décisions, pour le profil 4, c'est placer l'apprenant au cœur de ses choix. Toutefois, progressivement, tout en maintenant ce focus sur l'apprentissage, le prescrit et

l'activité d'enseignement font sens, ensemble. Ainsi, en première année de formation, la prise en charge de l'apprentissage est manifeste. La démarche du planificateur est anticipatrice et dynamique : il efface, modifie, teste, remodifie, ajuste les exercices tout au long de la création de la leçon, veille au rythme pour équilibrer l'activité de l'élève et éviter son décrochage. C'est le cœur de son travail. Le prescrit, lui, est évoqué pour son côté certificatif (les formateurs valident la préparation).

[Avec Noé, mon binôme], on fait la prépa en parallèle avec les exercices (...). Quand je faisais le déroulement, lui était à côté de moi (...) : il regardait ma leçon (...), s'il était d'accord (...) et lui me montrait les exercices, voir si ça convenait (...). On compare avec tout ce qu'on a vu, avec les attentes du maître de stage (...), [on regarde] si on a les exercices qu'il faut (...), s'il y a une progression dans les exercices (...). Parfois, on met les exercices dans un ordre et puis hop on modifie, on fait passer au-dessus, en dessous, enfin voilà ça bouge pas mal à ce moment-là (...). C'est le gros du travail quoi. [EMB1, 550-573]

Il y a une correction de la leçon qui est faite par le maître de stage (...). Si (...) notre maître de stage nous dit : « Ça ne va pas », beh... parfois il faut tout recommencer quoi (...). [Et] on a des dates pour lesquelles on doit la rendre [à la haute école] et donc, beh, on la rend pour cette date-là... pour qu'ils puissent l'avoir. [EMB1, 905-932]

Cependant, arrivé en deuxième année de formation, on perçoit que l'apprentissage des élèves qui l'impulse toujours, semble à présent considéré dans un rapport étroit et naturel avec le prescrit (les attentes du maître de stage et du formateur) devenu inhérent à la formation (légitime, faisant « partie du jeu ») et avec son activité d'enseignement (proposer des activités qui lui parlent)

Sur quelques sites sur lesquels je vais plus régulièrement (...), comme *La salle des profs*, *Bout de gomme* (...), j'avais trouvé une synthèse qui me convenait bien (...). On nous a pas mal encouragés, notamment dans les syllabus, à avoir des synthèses dynamiques pour les enfants. Et là, cette synthèse, il y avait une partie centrale fixe et puis des petites parties qu'on pouvait soulever. Donc, c'est assez intéressant, surtout pour les plus jeunes. Elle [la synthèse] proposait une entrée, justement, où l'élément principal, c'était la personne. Donc, ça correspondait justement aux attendus de la haute école. Et pour correspondre à ce que ma maître de stage m'avait demandé, il y avait moyen de la limiter uniquement au premier groupe et à l'indicatif présent. Donc, pour moi, c'était vraiment une synthèse qui combinait tout ce dont j'avais besoin. [EMB2, 432-466]

En dernière année, l'apprenant et son apprentissage restent l'impulseur des décisions. Toutefois, l'équilibre prescrit-activité d'enseignement-apprentissage des élèves se renforce par la synergie qui s'opère entre ces trois entités et le sens qui consolide cette triangulation. Ainsi, le prescrit (perçu comme un corollaire de la formation), son activité d'enseignement (comme utiliser sa propre créativité au service de l'apprentissage, réaliser des plans qui ont du sens pour lui, ou choisir les ressources qui correspondent à ses besoins) et l'apprentissage des élèves (comme ajuster les plans aux besoins singuliers, à la motivation des élèves) semblent résonner à l'unisson, et orchestrés par le nouveau pédagogue.

On est dans la peau du pédagogue et on est obligés, vraiment, de se remettre en question, de se dire : « Bon est-ce que ça va marcher ? Est-ce que ce que je propose c'est cohérent ? Est-ce que

ça va être utile à tous les enfants ou est-ce que j'ai différents niveaux dans ma classe ? (...)
 Comment amener les élèves à comprendre toutes les notions à retenir en cinquante minutes ? »
 (...). Il fallait vraiment que je cible comment j'allais donner du sens à ce que j'allais enseigner.
 [LIB3, 744-753]



Pour trouver un équilibre quand il prend des décisions, l'étudiant du profil 4 cherche à « ajuster aux apprenants ». Et c'est encore l'impulseur (l'apprentissage des élèves) qui vient colorer cet équilibre tout au long des trois années de la formation et, par là, sa certitude de bien planifier, son efficacité et son confort qui le composent (tableau 42).

Tableau 42. La perception du profil 4 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification

EFFICACITÉ	Avoir finalisé les leçons
	Avoir les balises pour enseigner
	Connaitre les réactions des élèves
	Ajuster les plans aux élèves, après les avoir observés
CERTITUDE	Recevoir la validation des préparations
	Réfléchir davantage, être sûr que la planification a du sens
	Avoir confiance en ses compétences et en soi
CONFORT	Avoir trouvé ma manière de faire pour créer et finaliser ses préparations
	Faire comme je le sens, sans suivre des étapes précises

Légende. Le fond grisé indique l'indicateur commun à tous les profils.

De fait, ce qui rend la planification du profil 4 efficace, c'est de prévoir anticipativement un cadre pour l'apprentissage (un fil conducteur) au sein duquel il pourra librement s'adapter aux interactions de la classe.

Pour moi, (...) il y a l'étape préparation en tant que telle et puis de toutes façons j'adapte pendant le stage (...). En soi, pour moi, la planification, c'est plus le cadre global (...). Elle était efficace pour l'utilité que j'en ai après (...). Dans les trois cas [aux Blocs 1, 2 et 3], j'ai toujours vraiment utilisé ce temps-là comme un temps de réflexion (...) qui permet d'avoir un plein d'idées, d'avoir le matériel dont on a besoin en stage. Et, au final, quand je commence mon stage, j'ai mon matériel, j'ai mes idées mais, je vais quand même adapter de toutes façons (...). Et donc, dans ce sens-là, ma planification est efficace dans l'idée où, quand je commence mon stage, j'ai mon cadrage général, je sais où je vais. Mais je sais que ça reste... c'est pas une ligne droite que je dois absolument suivre, ça reste juste un chemin, un guide. Et puis, de là, je fais en fonction. [EMB3, 1833-1875]

La certitude de bien planifier se fonde, elle aussi, dans l'ajustement aux élèves (connaître les réactions à anticiper et adapter les plans à leur spécificité) et dans les réflexions approfondies qui lui permettront de donner du sens aux apprentissages. Cette certitude passe

aussi par la validation externe de ses plans, par les formateurs, et par leur validation interne quand le futur enseignant prend confiance en lui et en ses capacités à planifier.

[Le certitude] augmente avec le temps (...). Plus on avance dans le temps, plus on a de réflexions quand on fait la préparation. Et donc, plus on est sûre, entre guillemets, que ce qu'on fait ça a du sens. Mais, ce n'est pas parce que ça a du sens que c'est forcément, parfaitement adapté à la classe (...). Le fait de savoir de mieux en mieux comment ça se passe, comment les enfants réfléchissent, voir les différentes possibilités qu'on peut rencontrer (...) [fait] qu'on adapte, du coup, notre préparation. [EMB3, 1914-1944]

Finalement sa prise en charge autonome des apprenants se répercute sur le confort qu'il reçoit quand il fait « comme il le sent », à sa manière, qu'il gère et ajuste l'apprentissage et sa planification sans suivre d'étapes formatées.

J'ai gardé plus ou moins la même façon de faire. Donc, pour moi c'est qu'elle me convient. Et les petites variations, elles sont dues à mon évolution (...). Je ne m'impose pas un cadre ou des étapes précises dans ma planification. Je le fais comme je le sens. Et du coup, oui, pour moi ça me convient... Et ce ma convenait dès... enfin, je trouvais ça long mais ça me convenait quand même au Bloc 1. [EMB3, 1957-1961]

La trace

TRACE

Concernant la trace, nos analyses montrent que, pour le profil 4, le canevas est un outil fonctionnel c'est-à-dire qu'un rôle lui est attribué au service de l'apprentissage des élèves. De ce fait, il est rapidement relégué à son statut de trace écrite qui permet, en arrière-plan, de conserver le fruit des réflexions menées pour concevoir les activités élaborées. Cette fonctionnalité prend corps d'année en année, si bien que le canevas ne trouve bientôt plus sa fonction uniquement pour l'apprentissage des élèves mais aussi au service du stagiaire et de son activité d'enseignement. Pour cette raison, sans doute, les étapes recommandées par l'institut de formation ne sont pas suivies mais ajustées aux habitudes de planification du stagiaire (instrumentation).

Ainsi, au Bloc 1, la trace écrite sert à recueillir le plan pensé minutieusement pour que les élèves apprennent. Au moment de l'écriture, les apprenants restent présents, bien au cœur des réflexions, pour s'assurer que le plan conçu fonctionne.

Et, à partir de là, quand j'ai vraiment toutes mes idées bien en place, là, je commence vraiment [la rédaction du] déroulement. (...) Et du coup, je me visualise dans ma classe devant les élèves, en fait. C'est comme si j'étais hypnotisée, je ne me rends pas compte que je tape mais du coup je note, je note, je note. Et après, je restructure, quand j'ai fini en fait, quand j'arrive à ma conclusion, que je mets vraiment : « S. termine la leçon avec les élèves ». Beh, là, après, je coupe. Donc, je me dis : « Ça, c'était l'introduction, donc je vais mettre en rouge. Ça, je vais le mettre en déroulement, ça je vais le faire en conclusion, en exercices... ». [LIB1, 482-494]

Au Bloc 2, le canevas de préparation est toujours utilisé comme une trace permettant de conserver les idées pensées au bénéfice de l'apprentissage des élèves. Au moment de l'écriture, les idées retenues y sont coordonnées, alignées avec l'objectif poursuivi, à la

manière d'un puzzle qui s'assemble pour que ça fonctionne, c'est-à-dire pour amener chaque apprenant, de cette classe-là, à l'atteinte de l'objectif.

Donc à l'étape six, quand j'arrive à la rédaction de la leçon, je reprends vraiment mon plan et je me dis : « Ok, j'avais prévu de voir les personnes du singulier et du pluriel séparées. Ça, c'était bien clair dans ma tête. Mais, comment je vais les mettre ? Est-ce que, le mime, je décide de le relier aux personnes du singulier ou aux personnes du pluriel ? Est-ce que... » Et donc, je répartis vraiment, à ce moment-là, les activités, (...) en fonction et pour répondre aux besoins que j'ai et pour réussir aussi à amener les enfants à la synthèse que j'ai visée, justement, entre deux étapes. Voir déjà où est ce que je la mets : est-ce que je la complète entièrement en un coup ou est-ce qu'il y a une partie qui est faite à un moment et une autre partie à un autre moment ? Et donc c'est vraiment coordonner, dans l'étape six, c'est vraiment coordonner l'étape quatre et cinq et voir comment on met, allez, les pièces du puzzle pour que ça fonctionne, quoi. [EMB2, 661-671]

Au Bloc 3, le canevas reste une trace servant à recueillir, *a posteriori* des réflexions, tout l'enchaînement élaboré de l'activité. Mais, au moment de l'écriture, le planificateur l'aborde plutôt comme un recueil de balises qu'il fixe pour que chaque élève apprenne. Ainsi, l'objectif, la méthodologie et ce que l'enfant doit comprendre semblent immuables et constituer le cadre anticipé qui le guide. Par contre, il sait que la finesse de la conduite s'ajustera aux interactions de la classe et aux apprenants. Tout ne pouvant se réaliser comme espéré.

C'est à chaque fois au cas par cas. Je savais que j'avais un élève qui avait vraiment du mal à rentrer dans les phases d'apprentissage donc, pour lui je m'étais dit : « Beh tiens, comment je vais faire, comment il va comprendre ? » parce que, juste analyser des documents, ça n'allait rien apporter du tout. Il fallait qu'il manipule. [LIV3, 856-859]

Si on prend une photo de toute la préparation et si on prend une photo de toutes les étapes en classe, ça ne correspondra pas forcément. Mais, d'un autre côté (...), j'ai mon cadre, mes objectifs, la façon dont je vais travailler les choses, ce que je veux que les enfants perçoivent, c'est mis dans la préparation. Et si on en prend une photo de ça et une photo pendant le stage, ce sera la même chose. [EMB3, 1870-1901]

En synthèse, la planification du profil 4 évolue peu à peu vers une sensibilité plus fine des singularités apprenantes. Ainsi, à l'entrée de la formation, il veille à l'apprentissage des élèves et s'inquiète de déposer, dans ses activités, des ingrédients qui favoriseront leurs apprentissages. Peu à peu, il se sensibilise à chaque singularité et se préoccupe, par exemple, du matériel qui pourra servir à chacun. Finalement, à la fin du cursus de formation, il prend aussi en compte leurs besoins spécifiques, ne prévoyant plus de la différenciation « au cas où » mais organisant une individualisation quand un élève de la classe rencontre des difficultés d'apprentissage spécifiques.

En progressant peu à peu vers une compétence à planifier installée, le profil 4 ne cesse de se développer. De fait, tout ce qui la pigmente (la singularité, l'alignement pédagogique, la synergie entre le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves mais aussi la réflexivité proactive, la responsabilisation et l'autonomie) s'enrichit, s'expertise, faisant de la compétence à planifier une compétence sur laquelle il semble désormais s'appuyer avec

confiance. Puisque, chemin faisant, la planification devient, pour lui, une véritable activité de la profession, qui dépend d'un prescrit et qu'il active pour piloter l'apprentissage des élèves, le profil 4 se fait proche d'un métier endossé.

2.4.2 La définition stabilisée du profil 4

Les traits caractéristiques et stables, repérés chaque année dans la démarche planificative du profil 4, sont rassemblés et organisés autour des cinq catégories précédemment désignées comme essentielles pour définir chaque profil planificateur (tableau 43). À ces cinq catégories, nous en ajoutons une sixième spécifique à ce profil, la catégorie « synergie ».

Tableau 43. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 4

DÉFINITION	Profil 4 – l'émancipé	
IMPULSEUR	Mobilisé principalement par l'apprentissage des élèves	▪ Tient compte des apprenants (<i>motivation, rendre acteurs, compréhension...</i>) en pensant ses choix et la méthodologie au bénéfice de l'apprentissage. ▪ Vise l'objectif qui fait sens, est la cible de l'apprentissage. ▪ Veille à la continuité et à la cohérence entre l'objectif, la méthodologie et la synthèse à construire [alignement pédagogique] ▪ Veille au rythme d'apprentissage. ▪ Juge de la fonctionnalité des plans en s'imaginant en classe avec les élèves pour créer sa leçon ou pour la réajuster en revenant en arrière s'il constate que quelque chose ne fonctionne pas.
RELATION	Relation de soutien	▪ Perçoit leur présence [sentiment de présence] ▪ Sollicite ses formateurs « veilleurs » en tant qu'experts qu'il interpelle au moment utile. ▪ Prend en charge la délimitation du contenu d'apprentissage à enseigner.
RESSOURCES	Outils fonctionnels	▪ Cible les ressources qui sont des outils de référence qui ont une utilité spécifique (<i>ex. Bescherelle, grammaire</i>). ▪ Utilise ce qui a été appris des formateurs comme des outils qui font sens pour préparer la leçon [intérêt de la formation]
CANEVAS	Instrumentation	▪ Utilise le canevas de la préparation comme une trace, en arrière-plan, de l'activité pensée pour y noter le résultat final de ses réflexions.
SENS DE LA PLANIFICATION	Démarche réflexive, dynamique, anticipatrice	▪ Planifier c'est réaliser un plan fonctionnel pensé pour amener les élèves à l'objectif, au bénéfice de leur apprentissage.
SYNERGIE	Prescrit Activité d'enseignement Apprentissage des élèves	▪ Prend des décisions en équilibrant le prescrit (du maître de stage et du formateur) son activité d'enseignement (qu'il veut faire évoluer pour se former) et l'apprentissage des élèves.

À partir de ces traits stables, nous retenons que le profil 4 est nommé l'émancipé car il n'est pas asservi à la formation (prescrit, consignes...) mais se sert de la formation pour apprendre le métier et développer ses compétences professionnelles. Tout fait sens pour apprendre et faire apprendre. Ainsi, au moment de planifier, il est impulsé par l'apprentissage des élèves qu'il gère et organise. Pour ce faire, il vise un objectif qui est la cible de l'apprentissage et qui est nécessaire pour concevoir la leçon. Pensé en continuité avec les apprentissages précédents (arrimé aux prérequis), l'objectif est poursuivi dans un alignement pédagogique pensé entre la méthodologie ajustée aux apprenants (motiver, rendre acteurs, viser la compréhension, veiller au rythme...) et la synthèse de ce qui sera découvert et construit. Ses plans doivent servir à l'apprentissage si bien qu'il juge leur fonctionnalité en s'imaginant en classe avec les élèves non seulement quand il prend des décisions pour concevoir sa leçon mais aussi quand il constate que quelque chose ne fonctionne pas dans la construction de l'apprentissage, l'amenant à réajuster ses choix précédents.

Ses ressources sont des outils fonctionnels qu'il cible pour leur utilité spécifique. Quand il active une ressource, il sait ce qu'il y cherche et a une idée de ce qu'il va y trouver. C'est le cas du *Bescherelle* ou d'une grammaire, par exemple, mais aussi des cours qu'il a reçus en formation, considérés comme des outils utiles pour préparer la leçon.

La relation qu'il entretient avec ses formateurs est une relation de soutien car s'ils sont peu présents, parfois même absents du moment préactif, ils veillent. Le sentiment de leur présence est palpable (contrairement au profil 1). Autrement dit, alors que l'étudiant gère seul sa planification et agit surtout en autonomie – ce qui ne veut pas dire qu'il s'isole puisqu'il active son réseau, tel un outil fonctionnel, au moment opportun – il lui arrive de solliciter le formateur comme un collègue dans un partage d'expertises ou comme un partenaire réflexif pour rechercher « comment faire pour que les élèves apprennent » (contrairement au profil 3 qui recherche surtout « comment faire pour bien faire »). On ne sent pas d'asymétrie dans la relation, tout au plus un désir de pouvoir bénéficier de la transmission du métier par le maître de stage, mais qui ne contraint l'étudiant d'aucune manière. Il se responsabilise dans cette tâche planificative du métier et prend en charge la délimitation du contenu d'apprentissage à enseigner.

Le canevas de la haute école est considéré comme un instrument qui sert de trace à la progression pensée de l'activité. Il est en arrière-plan de la conception de la leçon, le cœur de la démarche étant la réflexion qui précède l'écrit.

Une caractéristique supplémentaire de ce profil est la synergie perçue entre le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves (respectivement impulseurs des profils 2, 3 et 4). Les décisions qu'il prend font, ici aussi, sens en cohérence entre le prescrit qui balise utilement, l'activité d'enseignement qui lui correspond et qu'il veut faire évoluer pour se former et apprendre le métier, et l'apprentissage des élèves qui reste l'impulseur qui oriente ses choix.

Finalement, pour le profil 4, planifier est une démarche réflexive, anticipatrice et dynamique puisqu'elle sert à réaliser un plan fonctionnel et fluide pour amener les élèves à l'objectif. C'est une démarche au service de leur apprentissage.

En résumé, nous proposons un texte de présentation de la démarche planificative du profil 4 dans la figure 57. Il a été rédigé à son intention, afin de synthétiser sa démarche planificative et lui permettre de valider l'analyse de la chercheuse.

Tu sembles préoccupé surtout par l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire par tout ce à quoi tu dois penser pour leur apprentissage.

J'ai compris que la relation avec tes formateurs (maîtres de stage et enseignants de la haute école) est plutôt une relation de soutien. S'ils sont plutôt absents de ta démarche de planification, ils sont malgré tout là, en veille, et tu peux les solliciter en cas de besoin et sans contrainte pour rechercher, avec eux, comment faire pour que les élèves apprennent (comme trouver une solution au problème rencontré) ou pour partager vos expertises.

J'ai compris aussi que tu utilises les ressources disponibles comme des outils fonctionnels c'est-à-dire que tu sembles cibler les ressources à utiliser, les choisissant pour leur utilité spécifique (les syllabus, une grammaire, tes cours...)

Tu perçois le canevas d'écriture fourni par la HE comme un instrument que tu t'es réapproprié, que tu utilises à ta manière et qui te permet de garder une trace de la progression pensée de l'activité.

Finalement planifier une leçon, pour toi, c'est une démarche dynamique et anticipatrice, c'est penser, effacer, modifier, ajuster pour réaliser un plan fluide, qui fonctionne pour que les élèves apprennent et comprennent.

On pourrait dire que la phrase qui te représente le mieux est : « J'organise la construction de l'apprentissage des élèves, je gère. »

Figure 57. Présentation, au profil 4, de sa démarche planificative

3. La validation des analyses de la chercheuse par les participants

Une originalité de cette étude est d'avoir pu demander aux participants de valider l'analyse de la chercheuse selon une double démarche (de la chercheuse au participant et du participant à la chercheuse). Cette double démarche vise le « retour aux participants » ou la validité écologique (Huberman & Miles, 1991 ; Mukamurera et al., 2006) des résultats de la recherche. Elle a été menée lors de la récolte des données de l'année 3 et plus spécifiquement au cours de l'entretien individuel longitudinal.

La première démarche (de la chercheuse au participant) est la validation par le participant du classement de la chercheuse pour les années 1 et 2 du cursus de formation. Concrètement, la chercheuse lui a lu la description qu'elle a comprise de son processus planificateur (figures 54 à 57) suite aux analyses réalisées, tout en lui montrant les caractéristiques associées au profil planificateur décrit (les cellules du tableau 44 correspondantes). Suite à cela, le participant a été invité à expliquer s'il se reconnaissait dans la démarche décrite et, au besoin, à amender l'analyse.

Les classements de la chercheuse ont tous été validés par les participants, sans exception. En effet, tous les participants se sont reconnus dans les caractéristiques énumérées (tableau 44) ainsi que dans la description de leurs démarches qui leur avait été faite (figures 54 à 57). Cet accord fort valide à la fois chaque groupe de caractéristiques définissant un profil (tableau 44) et, en corollaire, l'analyse de la chercheuse.

Vous avez totalement raison (...). À ce moment-là, enfin je stressais quand même pour le canevas, genre il fallait qu'il soit enfin... Voilà, je vais vous le dire, mais : il fallait qu'il soit rempli, il fallait qu'on y mette... Enfin, on [les formateurs] n'arrêtait pas de nous dire : « Il faut mettre, il faut mettre, il faut mettre, il faut mettre. Il faut que l'analyse matière soit remplie, il faut que vous ayez plein de trucs. Il faut savoir répondre, il faut savoir ceci... » (...) Donc, beh, moi, ça, j'ai mis, quoi. [SB3, 1542-1765] [*Validation par Sophie de son profil 2, au Bloc 2.*]

Oui, c'est vrai que j'ai toujours un peu la même démarche depuis le début (...) mais [au Bloc 2] en allant beaucoup plus loin dans la réflexion, dans la préparation de leçons (...), en mettant tout ce qu'on a vu (...) dans la prépa, je vais dire, pour la créer, enfin, pour créer une leçon chef-d'œuvre entre guillemets... C'est vraiment aller plus loin dans l'analyse quoi ou dans la réflexion. [LB3, 2014-2025] [*Validation par Lauriane de son profil 3, au Bloc 2.*]

La seconde démarche (du participant à la chercheuse) est la validation par la chercheuse des caractéristiques identifiées par le participant, au cours de l'entretien réalisé sur la base des trois lignes du temps, pour décrire sa démarche durant l'année 3 du cursus de formation. Concrètement, chaque participant a choisi, parmi les cellules du tableau 44, découpées et mélangées, celles qui correspondent à sa démarche planificative au Bloc 3. C'est donc, *a posteriori* de cet entretien, que le classement obtenu par la chercheuse a été validé, en comparant les profils qu'elle a décodés avec ceux précédemment choisis par les participants. Ce fonctionnement à l'inverse s'est imposé car il ne nous a pas été possible d'opérer comme nous l'avions fait pour valider les profils des années 1 et 2 du cursus. En effet, au moment de l'entretien réalisé à partir des trois lignes du temps, la récolte des données de l'année 3 était en cours et, par conséquent, l'analyse de la chercheuse n'était pas encore réalisée.

Pour cette validation, globalement, nous constatons que les participants choisissent souvent la majorité des étiquettes (tableau 44) correspondant à un même profil pour caractériser leur démarche au Bloc 3. Ce qui semble, en soi, un premier pas vers la validation du classement de la chercheuse. Toutefois, nous observons quelques écarts que nous avons analysés et qui s'expliquent :

- soit par une différence dans la compréhension des termes entre la chercheuse et les participants, comme Clémence qui ne comprend pas le terme « représentations » à la manière de la chercheuse, pour qui, ce sont principalement des croyances construites durant l'enfance.

Je pense quand même (...) à mes représentations parce que je me représente sur ce que je sais déjà faire sur la façon dont je crée mes leçons et... sur le feeling. [Clémence, profil 3 au Bloc 3 - LB3, 1268-1270]

- soit par la coexistence de préoccupations conscientes du participant s'opposant au fil conducteur inconscient (l'impulseur) de la démarche planificative recherchée par chercheur.

[La phrase qui me représente assez bien quand je planifie], en fait, ce serait un peu les deux. En fait, je me baserais sur l'apprentissage des élèves (...). Vraiment, le point qui était le plus important pour moi, chaque fois, pendant mes préparations de leçon, c'était de penser, du coup, à la didactique, à différencier, à adapter. Donc, (...) en soi (...), dans cette optique-là, j'expérimente et je teste aussi. J'expérimente des dispositifs qui sont faits pour des élèves ayant certaines difficultés. Je teste des nouvelles méthodologies pour voir si ça convient à tous (...). Celles qui seraient le mieux seraient celles-là [j'organise l'apprentissage] (...) et celle-là [j'expérimente], vraiment en annexe. [*Lidye, profil 4 au Bloc 3 - LIB3, 1717-1757*]

Finalement, en analysant les discours au moment de cet entretien, la justification des participants, quand ils choisissent une caractéristique qui leur correspond, coïncide avec nos analyses et nos classements. Autrement dit, ce qu'ils disent faire correspond au profil que nous avons établi pour eux mais les caractéristiques qu'ils choisissent ne sont pas toujours celles déterminées par la chercheuse. Par conséquent, l'accord chercheuse-participant semble bien présent et nous permet de valider les profils déterminés et leurs caractéristiques.

4. En synthèse : un tableau synoptique des quatre profils planificateurs et de leurs caractéristiques

En synthèse des analyses des années 2 et 3, nous constatons que, parmi nos participants, quatre profils planificateurs semblent exister et stabilisés durant leur formation initiale et qu'ils sont déterminés par un impulseur responsable non seulement des décisions prises mais aussi de l'équilibre qu'ils recherchent. Au fil du temps, et progressivement (mais de manière plus lente pour le profil 1), chaque démarche planificative se développe et, ce faisant, paraît se rapprocher d'un profil planificateur voisin.

Les traits saillants et stabilisés de chaque profil planificateur, commentés *supra*, sont regroupés dans le tableau 44. Il en offre une vision synoptique.

5. Perspectives au terme des trois années de recueil de l'étude longitudinale

Les analyses répétées chaque année (aux Blocs 1, 2 et 3) ont permis de valider et de stabiliser l'impulseur en tant que dynamique interne déterminant le profil planificateur et de définir quatre profils planificateurs au moyen d'un noyau de caractéristiques invariant et transversal aux années de formation.

À ce stade de la recherche doctorale, alors que les premiers résultats nous ont conduite à considérer, en priorité, les profils planificateurs qui ont rapidement émergé, nous souhaitons, à présent, nous focaliser sur les étudiants en approchant plus spécifiquement le développement de leur compétence à planifier et en sondant comment ils la perçoivent évoluer maintenant qu'ils sont arrivés au terme de leur formation. Nous envisageons d'analyser leur mobilité au sein des profils pour repérer la dynamique développementale de leur compétence à planifier. Ces analyses longitudinales font l'objet du chapitre suivant.

**Tableau 44. Tableau synoptique
des traits saillants de chaque profil planificateur stabilisé**

UNE PHRASE QUI ME REPRÉSENTE ASSEZ BIEN QUAND JE PLANIFIE	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
	J'exécute ce qu'on me dit de faire	J'aime avoir un modèle à suivre qui me rassure	J'expérimente, je teste, je crée	J'organise la construction de l'apprentissage, je gère
CE QUI ME GUIDE PRINCIPALEMENT POUR PLANIFIER	MES REPRÉSENTATIONS Me baser sur ce que je sais déjà, sur mon feeling	LE PRESCRIT Respecter les consignes et attentes du maître de stage et/ou du formateur quitte à renoncer à mes propres idées	L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT Organiser ma propre leçon, une activité d'enseignement qui me correspond	L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES Penser à l'apprentissage des élèves
LA RELATION AVEC MES FORMATEURS	ABSENCE DE RELATION Les formateurs sont plutôt absents dans ma démarche. Ils prescrivent un cadre de départ (le sujet de leçon et le canevas à compléter).	RELATION ASYMÉTRIQUE Les formateurs m'imposent leurs consignes et attentes, les conseils qu'il faut suivre	RELATION DE TRAVAIL Les formateurs me donnent des conseils fiables que j'applique ou non. Je les interpelle volontiers pour une aide. Ils participent à ma réflexion.	RELATION DE SOUTIEN Les formateurs sont là, « en veille ». Je les sollicite en cas de besoin comme des partenaires, dans un échange réflexif et d'expertises
LES RESSOURCES QUE J'UTILISE	MES SOUVENIRS Ce sont surtout mes souvenirs d'enfant, mes cours reçus quand j'étais moi- même élève.	BANQUE D'INFORMATIONS C'est tout ce que je peux trouver là où il y a beaucoup d'informations rassemblées	ALBUM PERSONNALISÉ Ce sont des ressources qui se colorent en fonction de ma personnalité, de mon travail (comme mes idées, mes feuilles précédemment réalisées, mes sites de référence...)	OUTILS FONCTIONNELS Ce sont des ressources ciblées, qui ont chacune une utilité spécifique (les syllabus, une grammaire...)
POUR MOI LE CANEVAS C'EST	OUTIL PRESCRIT C'est une formalité à compléter	OUTIL PRESCRIT C'est un document qu'on nous demande de compléter étape par étape	INSTRUMENTATION C'est un document que j'utilise à ma manière pour qu'il me convienne et dont chaque partie sert de support à ma réflexion	INSTRUMENTATION C'est un document que j'utilise à ma manière, qui permet de garder une trace de la progression pensée de l'activité.
POUR MOI PLANIFIER C'EST	CONTRAINTE C'est un acte contraignant, assez répétitif qui finit par s'automatiser	ACTE ADMINISTRATIF C'est rédiger et veiller à ce que le document (canevas) soit bien rempli.	DÉMARCHE PERSONNALISÉE C'est une démarche personnalisée qui me permet d'organiser ma propre leçon, d'apporter ma touche personnelle.	DÉMARCHE DYNAMIQUE ANTICIPATRICE C'est penser, effacer, modifier, ajuster pour réaliser un plan fluide, qui fonctionne pour que chaque élève apprenne.

Chapitre 7

Analyse du développement de la compétence à planifier

Analyse longitudinale

Le chapitre 7 présente l'analyse longitudinale des données récoltées. Il a pour but d'observer et d'analyser le développement de la compétence à planifier chez les 12 participants durant leurs trois années de formation (Bloc 1, Bloc 2 et Bloc 3) et de revenir, de cette manière, sur l'étudiant que nous avons, jusque-là mis de côté pour nous centrer sur l'observation des profils planificateurs.

Dans un premier temps, nous donnons la parole à l'étudiant pour récolter son point de vue sur le développement de sa compétence à planifier tout au long du cursus et énonçons les facteurs qui, pour lui, sont responsables de son développement. Dans un second temps, nous observons la mobilité des participants et présentons (1) leur tendance à rester dans un même profil planificateur, (2) les trois mouvements repérés qui dynamisent le développement de la compétence à planifier (restabilisation, renforcement, avancée) et, de là, (3) la dynamique des parcours illustrée par quatre portraits. Une synthèse termine ce chapitre.

Analyse du développement de la compétence à planifier

Analyse longitudinale

Après avoir analysé les données récoltées aux trois temps de collecte (Bloc 1, Bloc 2 et Bloc 3) de l'étude longitudinale et pu ainsi définir, stabiliser et valider quatre profils planificateurs, définis au regard des composantes de la compétence à planifier, nous nous intéressons à son développement. De ce fait, l'analyse longitudinale vise plus particulièrement à comprendre l'étudiant et le parcours développemental de sa compétence à planifier.

S'agissant de douze participants et de leur singularité, l'analyse longitudinale fait émerger des facteurs, tendances, mouvements et parcours parfois uniques. Cette variabilité dépliée ce qui se passe au sein de notre échantillon quand la compétence à planifier se développe. Aucun constat n'est généralisable.

Dans ce chapitre, nous analysons d'abord la perception que le participant a du développement de sa compétence à planifier tout au long de sa formation et relevons les facteurs qui, selon lui, sont responsables de la progression. À cet effet, nous nous centrons sur l'entretien longitudinal et les storylines réalisés à la fin de leur dernière année de formation (Bloc 3, année 3 de la récolte des données). Ensuite, nous nous attardons plus spécifiquement sur la mobilité des participants de notre étude (intra et inter-profiles) durant la formation, pour en dégager la tendance et trois mouvements que nous proposons de qualifier. Ceci nous permet, ensuite, d'identifier la dynamique des parcours individuels et de les illustrer par quatre portraits.

1. La perception du participant sur le développement de sa compétence à planifier au cours des trois années de formation

Afin de récolter la perception de l'étudiant sur le développement de sa compétence à planifier tout au long de son cursus de formation, nous lui avons demandé, au cours de l'entretien réalisé à partir de ses trois lignes du temps, d'identifier ce qui fait que sa démarche planificative bouge durant la formation. Des étiquettes de relance lui étaient proposées comme : la formation, l'école de stage, les autres étudiants, moi, les élèves... Dans un second temps, et pour faciliter sa prise de recul, nous lui avons proposé trois storylines (Orland, 2000) l'invitant à illustrer la certitude, l'efficacité et le confort de sa démarche planificative au long des années. Nous souhaitons, en effet, récolter, son point de vue sur la manière dont ces trois critères du principe de viabilité (Malo, 2005, 2011 ; Pépin, 1994) ont évolué et, en corollaire, observer leur impact dans la viabilité de la compétence à planifier.

Par ces deux portes d'entrée que nous avons croisées, nous avons, d'une part, observé sa perception d'une compétence en évolution et, d'autre part, identifié les facteurs qui, pour lui, sont responsables de son développement.

1.1 Une compétence en évolution

D'emblée, nous constatons que l'étudiant rapporte **toujours une évolution** de sa compétence à planifier, et ce, quel que soit son profil planificateur. Parfois, il évoque une constante sur certains aspects (comme lorsqu'il annonce avoir trouvé sa manière de planifier dès le début de la formation), parfois une descente momentanée de la courbe est constatée (comme lorsqu'il vit des expériences de stage difficile ou un échec) mais c'est toujours, au final, une progression qu'il exprime pour définir la manière dont il a évolué. En témoignent, par exemple, les storylines de Lauriane, reprises dans la figure 58.

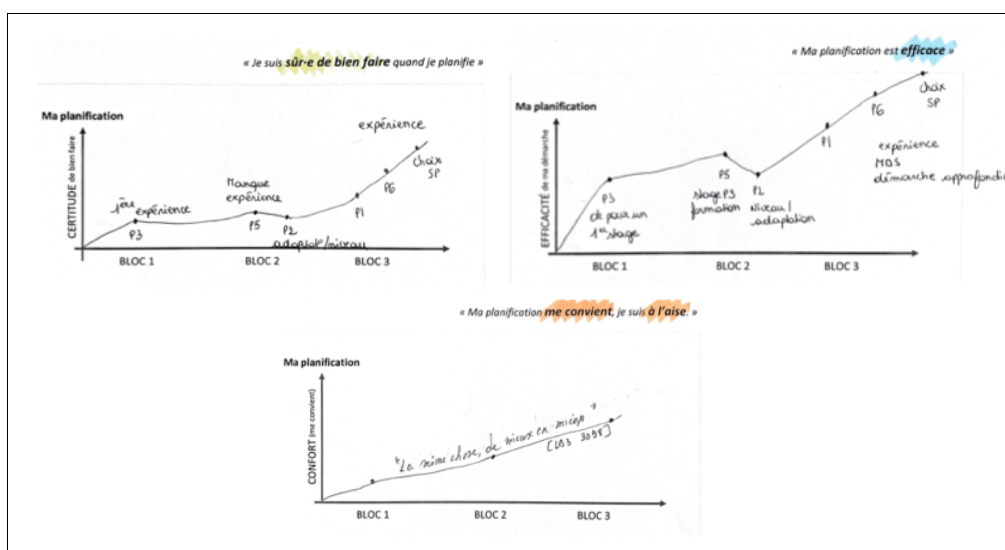


Figure 58. Storylines (certitude, efficacité, confort) réalisées par Lauriane en fin de B3

Les nœuds sur les dessins de ligne indiquent, pour leur part, les facteurs que l'étudiant désigne responsables des aléas rencontrés dans la progression de sa compétence à planifier : soit en mettant à mal le critère illustré (certitude, efficacité ou confort) quand la courbe descend ; soit en étant levier pour le faire progresser (quand la courbe monte de plus belle ou garde un cap identique).

1.2 Les facteurs responsables du développement

Au final, six catégories de facteurs ont été identifiées. Nous les présentons dans cette partie mais elles seront explorées au cours des analyses reprises aux points 2.2. et 2.3. de ce chapitre. Ces catégories-chapeaux sont le soutien/la dédramatisation, la reconnaissance des atouts/de la légitimité, l'apprentissage de la compétence à planifier, le temps laissé pour se

développer, l'engagement professionnel, les remises en question. La figure 59 les reprend en les associant aux acteurs qui, selon l'étudiant, peuvent les activer.



Figure 59. Les catégories de facteurs facilitant le développement de la compétence à planifier, selon les étudiants

Une lecture globale de la figure 59 montre que les catégories de facteurs qui facilitent le développement de la compétence à planifier sont multiples et enclenchées par différents acteurs. L'étudiant a le rôle principal dans la mobilisation de ces facteurs puisqu'il peut tous les activer (6 facteurs sur 6). Il est, par ailleurs, le seul responsable du facteur « remises en question ». Les formateurs de la haute école et du terrain sont également perçus comme nécessaires au développement de la compétence à planifier puisqu'ils activent cinq facteurs (5/6) pour les premiers et quatre facteurs (4/6) pour les seconds. L'entourage et les autres étudiants, participent aussi au développement de la compétence à planifier, mais dans une moindre mesure (3 facteurs sur 6).

Pour la lecture plus détaillée de ces facteurs, dans les résultats qui suivent, quatre points d'attention sont à prendre en considération :

- ces facteurs facilitant le développement de la compétence à planifier ne se distinguent selon les profils ;
- ils touchent tous les critères du principe de viabilité (Malo, 2005, 2011 ; Pépin, 1994). Autrement dit, selon les étudiants, les facteurs relevés impactent la certitude de bien planifier, l'efficacité de la démarche et son confort ;
- ils sont à comprendre comme des ingrédients qui ne doivent pas nécessairement être tous présents pour que le développement de la compétence à planifier soit facilité, et, de surcroît, ils s'inter-influencent. En effet, nous remarquons que l'étudiant ne parvient pas facilement à déceler un facteur isolé responsable de son développement. Très vite, il mentionne plutôt une sorte d'inter-adaptation entre les facteurs cités. Ainsi, par exemple, l'étudiant ne peut déterminer si c'est la liberté accordée par le formateur qui fait évoluer sa planification ou bien si c'est l'expérience engrangée qui, en renforçant la confiance en sa capacité à planifier, signale au formateur qu'il peut lui laisser plus de liberté ;

Les profs savent qu'on est plus formés. Donc, ils nous laissent aussi un peu plus faire nos expériences parce qu'ils savent très bien que, dans trois mois, ils ne sont plus là pour dire : « Non, non, ça ne va pas. » Donc, ils nous laissent faire nos propres expériences ; tandis qu'en première on était beaucoup plus cadrés, ce qui n'était pas plus mal, en première (...). Je pense que, eux, s'adaptent aussi mais nous, de manière inconsciente, on prend plus d'initiatives. [CLB3, 1380-1388]

- la variabilité interindividuelle du ressenti des étudiants est à prendre en compte, un même facteur pouvant être perçu comme un levier ou comme un frein au développement

de la compétence à planifier. C'est le cas, par exemple, du soutien du maître de stage dont l'exigence est, pour l'un, une opportunité pour progresser (comme l'évoque Delphine dans l'extrait qui suit) et, pour l'autre, un frein assez destructeur (comme Lidye l'explique ci-dessous)²³.

Le maître de stage joue beaucoup parce que, par exemple, en sixième primaire, j'avais une maître de stage, elle était très très pointilleuse mais justement ça m'a permis d'évoluer et de me surpasser dans mon stage. [*Delphine* - DB3, 1383-1385]

C'est vraiment le stage en P5 [cinquième primaire] qui m'avait traumatisée (...). Les méthodologies [étaient] imposées (...). Je devais suivre [le manuel] *Tip Top* ! pour les maths (...). J'ai eu des problèmes de santé à cause de... enfin, je faisais des crises d'angoisse. Et j'étais sur le point d'arrêter. Vraiment j'étais dégoûtée. [*Lidye* - LIB3, 107-109 ; 788-790 ; 2269-2270]

2. La mobilité intra et inter-profils des participants de l'étude

Afin d'objectiver l'évolution de la compétence à planifier perçue par l'étudiant, nous nous intéressons à chaque participant et à la manière dont il a traversé la formation. Pour ce faire, nous observons les différents profils planificateurs qu'il a endossés tout au long de son cursus de formation, le but étant d'identifier sa mobilité intra ou inter-profils.

Dans cette section, nous présentons d'abord la tendance des participants à adhérer et à se stabiliser dans un profil planificateur préféré. Ensuite, nous énonçons et qualifions les trois mouvements (intra et inter-profils) repérés tout au long des trois années de formation et les facteurs qui tendent à déchausser les étudiants de leur profil planificateur privilégié. Finalement, nous illustrons les trois parcours développementaux observés de portraits de planificateurs.

2.1 Une tendance : rester dans le même profil planificateur

Ce qui nous marque d'emblée, c'est de constater que, bien que cheminant dans un cursus de formation, les douze participants de notre étude ont tendance à se stabiliser dans un profil planificateur qui semble leur correspondre.

Nous commentons cette tendance à partir du tableau des caractéristiques des 12 participants de l'étude (tableau 45).

²³ Ajoutons aussi, qu'avec les données récoltées, nous n'avons pas pu mesurer le degré d'exigence ressenti par l'étudiant. Il ne nous a pas été possible de distinguer l'impact de la qualité de l'accompagnement sur le développement de la compétence à planifier.

Tableau 45. Tableau des caractéristiques des 12 participants de l'étude longitudinale

	Identifiant (prénom d'emprunt)	G E N R E	Âge (B1)	Option en rhéto	Derniers parcours	Autre diplôme	Expérience avec le métier, les enfants	Profils			Points /20 obtenus aux stages en fin de cursus
								en B1	en B1	en B3	
1	M (Margot)	F	31	sciences, math	Emploi : infirmière	Bachelier en soins infirmiers [2009]	- <i>maman institutrice maternelle</i> - 2 enfants (nés en 2012 et 2014) - stage en service pédiatrique	2	3	3	17
2	CL (Clémence)	F	19	sciences, éco	Rhéto			2	3	3	13
3	CA (Camille)	F	25	langues	Master en presse et information	Master en presse et information [2018]	- <i>mouvements de jeunesse et plaines d'été (animatrice, cheffe, coordinatrice)</i>	3	3	3	17
4	C (Cassandre)	F	17	latin, langues	Rhéto		- <i>maman institutrice primaire</i> - <i>retraite rhéto en classes maternelles</i>	2	3	3	13,5
5	LI (Lidye)	F	19	sciences fortes	Bac 1 Médecine		- <i>animatrice stage et camps d'enfants</i> - <i>prof de danse enfants</i> - <i>responsable garderie mercredi après-midi</i>	4	3	4	13
6	SA (Sasha)	F	19	latin, lettres	Bac 1 Sciences de gestion		- <i>prof de tennis</i> - <i>animatrice vacances vivantes</i>	2	3	3	16
7	D (Delphine)	F	18	latin, langues	Rhéto		- <i>animatrice plaine d'été</i>	2	2	2	15,5
8	S (Sophie)	F	19	comptabilité	Bac 1 Comptabilité			3	2	3	16
9	N (Noé)	M	19	social, langues	Rhéto		- <i>parents enseignants</i> - <i>animateur plaine de jeux</i>	2	1	1	13,5
10	AS (Asia)	F	17	latin, art d'expression	Rhéto		- <i>animatrice des Nutons</i>	2	2	2	14,5
11	EM (Emma)	F	18	sciences, langues, psychologie	Rhéto		- <i>animatrice plaine d'été</i>	4	4	4	17
12	L (Lauriane)	F	18	sciences, éco	Rhéto		- <i>animatrice mouvement de jeunesse</i> - <i>animatrice centre de vacances</i>	3	3	3	15,5

En observant les trois colonnes du tableau 45 dédiées aux « profils », nous observons que, sur les douze participantes de l'étude :

- 5 participantes (Camille, Delphine, Asia, Emma et Lauriane) restent ancrées dans le même profil planificateur tout au long des trois années de leur formation ;
- 5 participants (Margot, Clémence, Cassandre, Sasha, Noé) débutent la formation en s'inscrivant dans le prescrit (profil 2), sans doute pour s'assurer des balises attendues, avant de se stabiliser dans un profil planificateur qui semble retenir leur préférence ;
- 2 participantes (Lidye et Sophie) débutent la formation dans un profil qui semble leur correspondre car, après un crochet dans un autre profil, elles reviennent à leur profil de départ pour terminer leur formation.

La tendance à rester stabilisé dans un profil planificateur serait donc bien réelle chez les participants de notre étude. Ajouté à ce constat, si on considère le fait que tous les profils planificateurs sont présents dès le début de la formation (ceci ne se marque pas dans le tableau

45 car l'étudiant présent dans le profil 1 au Bloc 1 ne fait plus partie des douze participants en fin d'étude), chacun arriverait avec un profil planificateur qui semble déterminé. Dès lors, nous nous questionnons sur cette prédisposition : proviendrait-elle du parcours antérieur (de l'impact des socialisations primaire et secondaire) ou de son âge ?

En confrontant nos résultats avec les caractéristiques des participants que nous possédons (tableau 45), nous constatons que ni l'âge, ni la filière en dernière année du secondaire (rhéto), ni le parcours scolaire, ni l'expérience antérieure avec des enfants, ni les parents enseignants ne semblent liés au profil planificateur de l'étudiant. Aucune tendance ne semble se marquer, compte tenu de la taille de l'échantillon. C'est pourquoi, une étude ultérieure paraît nécessaire pour, à partir d'un recueil complémentaire, tenter de dégager des pistes explicatives à cette prédisposition dans un profil particulier.

2.2 Des mouvements repérés et qualifiés

À côté de cette tendance à se fixer dans un profil planificateur privilégié, trois mouvements sont observés intra et inter-profil. Afin de les illustrer, le tableau 46 donne à voir la répartition des douze participants de l'étude, selon leur profil planificateur attribué chaque année de la formation, et indique, via des flèches, les mouvements repérés durant leur parcours de formation.

Tableau 46. Répartition des 12 participants selon leur profil, l'année de formation et les mouvements observés

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
Bloc 1	0	7	3	2
Bloc 2	1	3	7	1
Bloc 3	1	2	7	2

N=12

Le premier constat, à la lecture du tableau 46, est relatif à la singularité des parcours étant donné que tous les étudiants ne suivent pas le même chemin pour développer leur compétence à planifier.

Le deuxième constat a trait au courant qui semble se propager du profil 2 au profil 3 et pourrait caractériser le développement de la compétence à planifier en formation initiale. En effet, à côté de la tendance à se stabiliser dans un profil préférentiel (expliqué *supra*), il semblerait que les étudiants de première année planifient en étant principalement mobilisés par les balises prescriptives de l'organisation (profil 2, n = 7/12) tandis qu'ils seraient plutôt guidés par leur activité d'enseignement (profil 3) en deuxième (n = 7/12) et troisième (n = 7/12) années de formation.

Le troisième constat permet de distinguer **trois mouvements**, représentés par des flèches dans le tableau 46 :

- la restabilisation ou le recentrage sur un profil antérieur (flèches vertes) ;
- le renforcement ou la progression au sein d'un même profil (flèches bleues) ;

- l'avancée ou le passage à l'un des profils qui suit (flèches orange).

Ils viennent affiner ce qui se cache derrière la progression ressentie par l'étudiant. De fait, quand l'étudiant perçoit que sa planification se renforce et évolue et qu'il peut identifier certains facteurs qui en facilitent l'évolution voire la mettent en difficulté, nous constatons, pour notre part, que cette évolution se traduit par différents mouvements que l'étudiant peut faire succéder sans ordre établi. Dès lors, puisque, par cette analyse, nous affinons l'évolution qu'il perçoit, nous lui empruntons les facteurs qu'il identifie comme facilitateurs de progression (figure 59) pour détailler les trois mouvements repérés. Rappelons encore que ces facteurs ne sont pas exclusifs, c'est-à-dire que, selon les contextes, il arrive que le mouvement ne soit pas provoqué par un seul mais par la combinaison de plusieurs d'entre eux. Notre but n'est donc pas de figer les étudiants dans des cases mais de comprendre le chemin emprunté par chacun et les facteurs d'influence.

2.2.1 Le mouvement de « restabilisation »

Si nous considérons, comme présenté jusqu'ici, un ordonnancement des profils allant du 1 au 4, la restabilisation est le mouvement qui consiste à se recentrer sur un profil antérieur. Il est principalement provoqué par la valeur négative de deux catégories de facteurs (figure 60) :

- une reconnaissance des atouts et la légitimité du stagiaire qui fait défaut pour l'ensemble des acteurs qui l'accompagnent (les formateurs de l'institut de formation et du terrain, l'entourage et l'étudiant lui-même). Elle se concrétise, dans nos données, quand l'étudiant vit un échec ou une insertion difficile. Ce facteur est fortement chargé émotionnellement ;
- un engagement professionnel en tension.



Figure 60. Les facteurs provoquant le mouvement de restabilisation

Quand l'étudiant vit **un échec en stage**, soit au niveau de sa planification, soit au niveau de sa gestion de classe ou lorsque le feedback qu'il reçoit de son maître de stage est négatif, lui signifiant que son travail d'enseignant est en difficulté, il est fortement déstabilisé, émotionnellement touché, et revient se fixer sur un socle antérieur (c'est-à-dire sur le profil

précédent dans l'ordonnancement que nous avons choisi *a priori*) pour reprendre pied, consolider ses bases et se ré-assurer. C'est le cas, par exemple, de Lidye qui se trouvait dans le profil 4 mais qui, suite à un stage qui s'est mal passé, décide de se ré-ancrer, un temps, dans son activité d'enseignement (profil 3) pour veiller à, dorénavant, bien penser son analyse didactique qui, selon son analyse, est responsable de la situation.

C'est vraiment le stage en P5 [cinquième primaire] qui m'avait traumatisée, on va dire. J'ai eu des problèmes de santé à cause de... enfin, je faisais des crises d'angoisse. Et, j'étais sur le point d'arrêter. Vraiment, j'étais dégoûtée (...). Je me suis totalement remise en question (...). J'étais tellement mal que j'avais ressorti toutes mes leçons, toutes mes fardes de stage. J'avais regardé mes leçons. J'avais noté en rouge (...). Bon, c'était (...) des photocopies gâchées mais (...) j'avais ce besoin de regarder ce qui n'avait pas été. Et je me suis rendu compte qu'à chaque fois, tout ce qui n'allait pas, c'était dans l'analyse didactique. À chaque fois, je n'avais pas prévu des difficultés qui pouvaient être envisagées (...). C'est à partir de là que je me suis dit que je devais vraiment faire attention à ça (...). [LIB3, 751-790]

Le manque de reconnaissance peut également être véhiculé par **une insertion difficile**. Il arrive, par exemple, que le maître de stage communique peu avec l'étudiant ou lui fournisse les informations nécessaires via un tiers. Cette « non-reconnaissance » du statut de professionnel, du statut de collègue, le marque émotionnellement. Par contre, on ne sait pas si l'échec provoque l'insertion difficile ou si c'est l'insertion difficile qui provoque l'échec. Toujours est-il que ces deux facteurs semblent associés et participent au besoin de se restabiliser. C'est le cas de Sophie, profil 3, qui, suite à une insertion difficile, décide, pour un temps, de se raccrocher aux balises (profil 2) pour être certaine de respecter ce qu'on lui demande et se donner toutes les chances de réussir son année.

J'ai bien vu que ma maître de stage parlait à d'autres maîtres de stage et aux autres étudiantes (...). Mes copines me le répétaient. Je me sentais mal. C'était horrible. Je décomptais les jours. J'ai voulu arrêter (...). Donc, j'ai commencé à faire des plans avant d'écrire ma leçon. J'ai demandé à mon maître de stage si ça convenait. Je demandais juste confirmation pour ne pas me tromper. L'optique c'était de réussir mon année. [SB3, 134-142 ; 2396-2683]

Quant à l'**engagement professionnel**, il peut aussi provoquer le mouvement de restabilisation, quand il est **en tension**. De fait, on l'observe chez l'étudiant qui débute la formation en s'enquérant des balises à suivre mais qui paraît ne pas adhérer complètement à son statut de futur professionnel. Il revient alors au socle précédent, se confortant dans son statut d'étudiant et s'accrochant à ses représentations initiales du métier. C'est le cas de Noé, par exemple, qui veille d'abord à suivre les balises et attendus de la formation (profil 2) pour ensuite reprendre sa casquette étudiante, vissée à ses représentations (profil 1) aux Blocs 2 et 3. Et ce n'est qu'en fin de Bloc 3 qu'il semble prendre conscience qu'il sera bientôt instituteur et que la formation lui permet d'en découvrir les facettes. C'est alors qu'il qualifie son engagement de « plus sérieux » pour devenir cet enseignant et apprendre le métier... suggérant, par ces indices, une possible entrée prochaine dans le profil 3.

Au Bloc 1, (...) je ne savais pas comment faire une leçon (...), donc (...) j'aimais bien avoir un modèle à suivre pour mes leçons (...). Alors que, au final, peut-être avec le recul, la maturité, d'avoir un an en plus et un nombre d'expériences en stage, (...) on trouve des autres idées par

nous-mêmes ou par des souvenirs qu'on a de nos années à l'école primaire, par exemple (...). Je ne dis pas que ne prenais pas ça [les études] au sérieux (...) mais, j'étais un peu plus tranquille, cool, sans forcément trop me poser de questions. [NB3, 1345-1359 ; 1959-1960].

Au final, au Bloc 3, on nous montre vraiment pourquoi on fait tout ça. Et donc, (...) on découvre *crescendo* le métier d'instituteur (...). [Les formateurs] dévoilent petit à petit les vraies coulisses du métier d'enseignant. Et donc, c'est pour ça que j'ai changé ma manière de voir les choses au niveau de la planification. Parce qu'au début, on nous dit qu'on doit planifier une préparation mais on ne sait pas trop comment faire. Donc, ça reste un acte banal, puis c'est une contrainte parce que ça devient répétitif (...). Mais au fur et à mesure des années, je me suis dit : « Ok (...) je vais vraiment devenir instituteur » et j'ai pris ça plus de plus en plus au sérieux (...). Ici, je suis vraiment motivé à finir instituteur. [NB3, 1937-1960]

En conséquence, par le mouvement de restabilisation, il semble, pour notre échantillon, que le planificateur vise à légitimer son expertise en construction (quand il est engagé professionnellement) ou à se conforter dans son statut d'étudiant (quand il paraît non engagé professionnellement).

2.2.2 Le mouvement de « renforcement »

Le renforcement est le mouvement qui caractérise l'évolution au sein d'un même profil. Cette évolution est provoquée par toutes les opportunités que l'étudiant perçoit pour développer sa compétence à planifier. Selon lui, c'est l'accompagnement qu'il reçoit pour apprendre la compétence et être soutenu dans cet apprentissage, mais aussi les défis planificateurs et le temps laissé pour s'exercer et s'outiller, qui l'amènent à percevoir l'expertise naissante sur laquelle il peut compter et le fait évoluer (figure 61). Notons que chaque catégorie de facteurs est, ici, animée selon sa valeur positive.

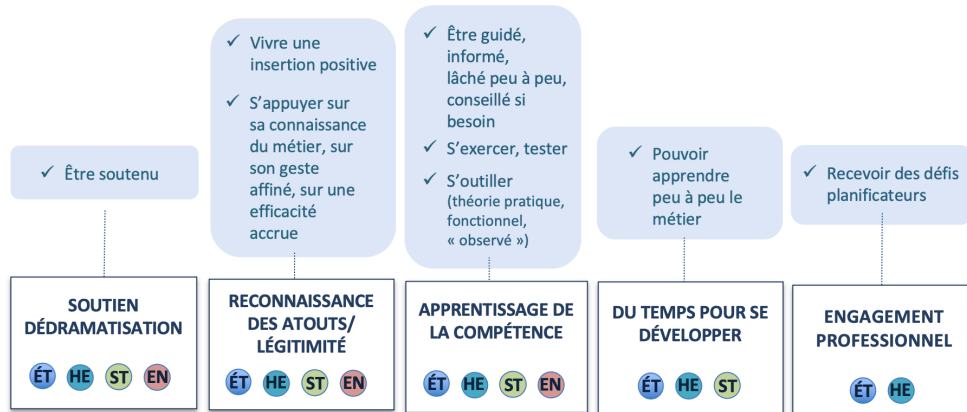


Figure 61. Les facteurs provoquant le mouvement de renforcement

D'abord, **l'apprentissage de la compétence à planifier** favorise le renforcement quand l'accompagnement proposé par les formateurs de la haute école et par les maîtres de stage le guide et l'aide (cibler ce qu'il doit travailler, lui donner des idées...), l'informe (expliquer,

transmettre ce qu'ils savent), le lâche progressivement (accorder peu à peu la liberté d'expérimenter) et lui fournit des conseils au rythme de ses besoins.

Les professeurs de l'institut de formation, au fur et à mesure des années, nous dévoilent petit à petit les coulisses du métier d'enseignant. C'est pour ça que j'ai changé ma manière de voir les choses au niveau de la planification (...). On découvre *crescendo* le métier. [NB3, 1937-1944]

Le **soutien**, notamment du maître de stage, qui met en confiance, dédramatise l'erreur ainsi que l'entraide, l'écoute et le partage bienveillant entre étudiants participent à cet accompagnement et favorisent ce mouvement.

J'en ai discuté avec une amie à moi et je lui ai dit (...) : « Écoute, comment est-ce que toi, tu te sentais quand t'es sortie de ta deuxième année parce que moi, je ne me sens pas prête à affronter... ». Et elle m'a dit : « Ah beh moi, je me sentais déjà limite prête à recevoir mon diplôme. Ça se passe super bien ». J'étais là : « Ah bon ? Beh... c'est que moi, j'ai dû louper quelque chose quelque part. Je ne sais pas du tout. » Et ça m'a vraiment mis un gros gros coup de pression, une grosse prise de conscience. Je me suis dit : « Il faut, il faut que dans un an, ce soit... que je n'ai plus ce ressenti. » [CAB3, 2243-2247]

Ensuite, l'engagement de l'étudiant enclenche le mouvement de renforcement quand des **défis planificateurs** viennent le solliciter. C'est le cas, par exemple, lorsque l'étudiant doit gérer de longs stages et prendre en charge la planification et les interactions sur une période plus longue que d'habitude.

[Au début de Bloc 3], je ne me sentais pas prête à faire un long stage (...). Du coup, je me suis dit : « Il faut vraiment que tu trouves ta manière de faire sinon tu ne survivras pas (...) et que tu te plonges dedans parce que dans un an tu y es, c'est toi qui seras titulaire, qui feras tout ça ». [CAB3, 1663-2217]

Enfin, **le temps** accordé pour que la compétence se développe, permet au futur enseignant de maturer, de se former par essais et erreurs, naturellement, au fil des années, pour apprendre et affiner sa compétence à planifier. Ainsi, grâce aux trois années de formation et à la pratique de plus en plus nombreuse, il s'exerce, teste, expérimente, fait et refait, détermine ce qui fonctionne, trouve son style, développe son geste planificateur, s'outille d'une variété de ressources telles que les cours théoriques, les expériences de stage ou l'observation de diverses pratiques qui fonctionnent pour ensuite les réinjecter dans sa leçon. Il est intéressant de noter que le facteur temps n'est repris comme facilitateur que pour le mouvement de renforcement.

J'ai aussi évolué durant mes trois années donc... enfin, on grandit aussi donc forcément on n'a plus la même pensée que lorsqu'on avait débuté le bachelier. Et donc, nos pensées aussi évoluent durant ces trois années (...). Plus j'avancais dans les blocs, plus je me sentais à l'aise avec la matière à enseigner, forcément, parce qu'(...) on n'a pas les mêmes savoirs en Bloc 1 qu'en Bloc 3. Donc, ça aussi ça a évolué de manière positive. [DB3, 1453-1455 ; 1716 - 1718]

Mes leçons sont beaucoup plus réfléchies que par rapport au début [de la formation], plus abouties (...). J'ai l'impression d'avoir injecté tout ce qu'on a appris pour vraiment faire une bonne leçon. [LB3, 2483-2497]

De ce fait, le futur professionnel se reconnaît des atouts sur lesquels il peut s'appuyer, en toute confiance, pour planifier : sa connaissance du métier développée, son geste planificateur affiné, sa planification devenue efficace pour la gestion des longs stages et pour le métier. La reconnaissance de l'expertise par la communauté de professionnels suit. Elle se manifeste à travers une insertion positive, le statut de collègue « qui sait des choses » attribué par l'équipe accueillante de l'école, lui procurant un bien-être en classe et dans l'établissement.

C'est vraiment cette année que j'ai vu une grosse grosse différence par rapport aux deux autres années (...) : ma démarche, même si elle est la même, elle est plus approfondie. Donc, sur le terrain, c'était plus efficace quoi (...). Je vais plus aller réfléchir à des aspects qu'on n'avait pas en tête en Bloc 1, par exemple (...). [Au Bloc 3], on a plus confiance en nous aussi parce qu'on a plus d'expériences (...). Je me sentais mieux aussi dans mes stages, mieux outillée, mieux prête... [et j'avais] plus de facilités à créer des leçons. [LB3 1721- 1723 ; 2806-2833 ; 2966-2969]

En conséquence, par le mouvement de renforcement, il semble que le planificateur vise à affiner sa démarche planificative installée.

2.2.3 Le mouvement d'« avancée »

L'avancée se caractérise par le passage vers un des profils qui « suivent » (si on s'en tient à l'ordonnancement des profils établi *a priori*). Elle semble spécifiquement déterminée par l'engagement professionnel qui enclencherait d'une part, les remises en question et un apprentissage plus affiné du métier et, d'autre part, la reconnaissance par l'étudiant et par la communauté de professionnels des atouts et de l'expertise du novice. Le soutien et la dédramatisation participent également à ce mouvement (figure 62).



Figure 62. Les facteurs provoquant le mouvement d'avancée

En dépliant la figure 62, nous voyons que, premièrement, l'**engagement professionnel** déclencherait le mouvement d'avancée. Cela se passe, d'une part, quand, l'étudiant se fixe ou reçoit des projets ou des défis planificateurs qui le poussent à s'engager professionnellement ou, d'autre part, quand il prend conscience qu'il sera bientôt enseignant, soit en trouvant, parmi la variété des gestes professionnels observés, celui qui lui correspond le mieux, soit en confrontant sa démarche à celle d'un enseignant qui ne lui correspond pas, ce qui le charge fortement émotionnellement.

C'était horrible. J'ai pleuré pendant deux semaines, [parce que] j'ai vu comment ma maitre de stage fonctionnait mais c'était pas comme ça que je voulais fonctionner. Et là, [au Bloc 2], j'ai fait comme moi j'avais envie, parce que j'avais assez de bagages pour finalement avoir ma propre identité et me dire : « Beh moi je veux fonctionner comme ça. » [MB3, 2245-2251]

Deuxièmement, les **remises en question** qui se manifestent souvent quand l'étudiant a traversé des difficultés, ce qui provoque, en réaction, l'ajustement de sa démarche planificative et concourt au mouvement d'avancée.

Je me suis totalement remise en question parce que je me suis dit : « Bon certes, les maitres de stage n'étaient pas top, mais pour que ça aille aussi mal c'est qu'il y avait aussi un problème de mon côté ». (...). C'est à partir de là que je me suis dit que je devais vraiment (...) réfléchir à tout ce qui pourrait mal se passer ou bien se passer (...). Vraiment, [maintenant], je me retourne le cerveau dans tous les sens. [LIB3, 780-781, 814-822]

Troisièmement, de **nouvelles compréhensions** du geste planificateur et du métier viennent apporter un sens nouveau à la réalité. Elles sont favorisées non seulement par la bienveillance (de soi pour soi) et la réflexivité, mais aussi par un accompagnement qui guide le planificateur dans son apprentissage.

Avant, j'étais plus dans une optique de faire une belle leçon avec des belles activités, du matériel joli, des jeux assez chouettes à réaliser. Tandis que maintenant, je me cible sur la didactique, vraiment ce qui doit faire du sens et la différenciation que je vais mettre en place (...). La différenciation (...), c'est ma priorité (...). Ça part de mes analyses réflexives en fait, (...) après mes leçons, je me disais : « Beh j'avais trois élèves en difficulté et je n'ai pas su rebondir », ou alors : « Ah beh, tiens, pour lui, j'ai mis une relance. C'est bien, j'ai réussi ». Et du coup, c'est à chaque fois en faisant ça que je me rendais compte que j'avais (...) des élèves différents en classe. Et donc, à chaque fois, maintenant, je mets un point d'honneur à directement penser à ce que je vais mettre en avant quoi (...). Faire des analyses réflexives (...) m'a fait avoir ce déclic. [LIB3, 1767-1770 ; 2502-2508 ; 799-801]

Quatrièmement, **reconnaître les atouts et l'expertise** novice, enclenche également le mouvement d'avancée. Ainsi, quand l'étudiant mentionne son bagage d'outils acquis et la maturation de ses réflexions, il indique qu'il prend conscience de ses compétences avec lesquelles il s'oriente vers des prises d'initiatives assurées, comme il le fait quand il s'engage dans des projets professionnels. L'expertise reconnue par la communauté de professionnels, quant à elle, se manifeste par l'insertion positive dans l'équipe éducative et par la légitimité que les formateurs de la haute école et les maitres de stage, lui accordent.

Mes leçons sont confirmées tout de suite. Ma maitre de stage me fait assez confiance pour me laisser toute seule en classe. Donc, au fur et à mesure de mon stage, la confiance en moi, elle

augmente. Voilà, je suis assez capable. Enfin, elle trouve que je suis assez capable de gérer la classe toute seule comme si j'étais l'enseignante, que je donne les leçons, que, voilà, que tout se passe bien. Et elle m'a dit : « Voilà, je sens que tu es assez mature pour venir me chercher si tu as un souci. Je sais que, si tu as un problème, tu viendras me chercher. Donc, il n'y a pas de problème » (...). [Avec les autres enseignantes], on se disait (...) bonjour. Elles me parlaient même quand ma maitre de stage n'était pas là. [Quand] j'allais surveiller, par exemple, aux récrés ou à la sortie des cours, j'avais toujours une prof qui venait près de moi, qui commençait à me parler, qui me demandait : « Alors ta journée, ça s'est bien passé ? » Voilà donc, j'étais super bien incorporée (...). C'était une école familiale, (...) je me sentais plus en collègue. [SB3, 114-122 ; 2261 ; 2580-2586]

Enfin, et cinquièmement, **le soutien** apporté par les formateurs (de la haute école ou par les équipes du terrain), par l'entourage et les autres étudiants mais aussi par soi, c'est-à-dire s'auto-rassurer et dédramatiser, aide le stagiaire à prendre du recul sur les situations vécues, à se décharger des poids émotionnels trop forts et à dépasser ses difficultés. C'est ainsi que le soutien facilite le mouvement d'avancée.

Le stage en P5 [cinquième primaire] m'a quand même permis de m'affirmer. Parce que, le fait de mal vivre mon stage en P5, ça m'a justement encore plus prouvé que je voulais faire ça et que le problème, il ne venait pas forcément de moi (...). Mon entourage et les autres [étudiants] de la [haute école] et les profs (...) me disaient que ce n'était qu'un mauvais moment à passer, qu'un mauvais stage ce n'était pas forcément que de notre faute (...). Donc, je savais, de par aussi les enseignants de la [haute école] qui me rassuraient, que j'étais dans le bon (...). [Et] je dirais que (...) j'étais plus sûre de bien faire grâce aux encouragements, en fait, des profs. [LIB3, 784-786 ; 2359-2364]

En conséquence, par le mouvement d'avancée, il semble que l'étudiant vise à, de plus en plus, endosser le métier.

En synthèse de cette section, nous retenons que trois mouvements (inter et intra-profil) sont repérés par nos analyses pour décrire la dynamique de développement de la compétence à planifier. Tout comme les étudiants le signalent, nous ne relevons pas de régression de la compétence à planifier, chacun des mouvements est nécessaire pour progresser et témoigne de l'évolution : légitimer son expertise ou se ré-assurer (restabilisation), affiner sa démarche planificative (renforcement), endosser le métier (avancée).

2.3 Les facteurs qui déchausseraient le planificateur de son profil privilégié

Si trois mouvements participent au développement de la compétence à planifier, force est de constater que seuls les mouvements de restabilisation et d'avancée remettent en question la viabilité de la compétence à planifier des participants de notre étude et entraînent un changement de leur profil planificateur.

Dans ces cas, un réel déséquilibre est observé au point que la démarche planificative de l'étudiant ne lui convienne plus, entraînant trop de coûts qu'il ne peut supporter ou ne lui permettant plus de recevoir les bénéfices attendus. Il cherchera alors son équilibre ailleurs : soit ajuster sa leçon aux apprenants (équilibre du profil 4) ou s'approprier la leçon (équilibre

du profil 3) ou respecter le prescrit (équilibre du profil 2) ou, encore, faire en sorte que sa planification « marche » (équilibre du profil 1). Quand l'équilibre change, le sens que l'étudiant accorde à sa planification change aussi, modifiant, par la même occasion, l'impulseur qui l'anime et, de là, son profil planificateur.

Pour qu'il y ait déséquilibre et déchaussement du profil planificateur privilégié, nos analyses ont identifié différents facteurs qui sont ceux qui enclenchent les mouvements de restabilisation et d'avancée (figure 63). Ils ne sont pas exclusifs puisque, rappelons-le, plusieurs peuvent coexister selon les situations, et c'est, par ailleurs, leur combinaison qui peut enclencher le mouvement.

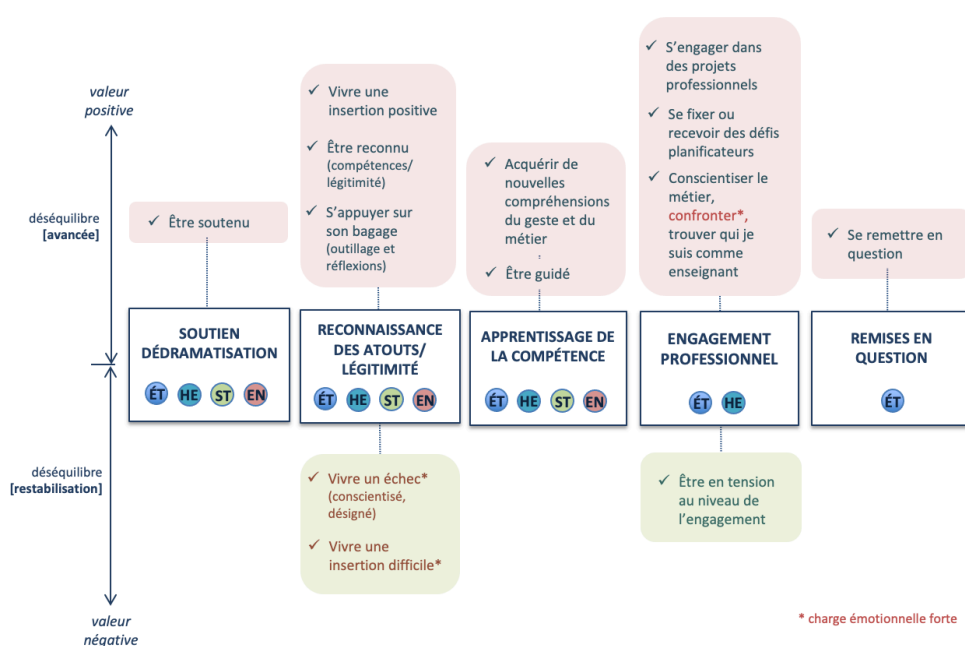


Figure 63. Les facteurs provoquant le déséquilibre de la compétence à planifier

Le premier constat porte sur la valeur (positive ou négative) des facteurs activés. Le mouvement de restabilisation mobilise la valeur négative, laissant percevoir un manque, un besoin de se ré-assurer tandis que le mouvement d'avancée les active selon leur valeur positive manifestant un appui sur lequel l'étudiant peut compter.

Le deuxième constat est la présence d'une charge émotionnelle forte qui peut accompagner ces facteurs, surtout ceux qui provoquent le mouvement de restabilisation. Ces émotions assez violentes (traumatisme, crise d'angoisse, pleurs ininterrompus, dégoût, envie d'arrêter) ne trouvent pas leur correspondant positif avec le mouvement d'avancée, c'est-à-dire que nous n'avons pas observé d'enthousiasme particulier lorsque le changement de profil allait dans ce sens. Au contraire, quand des émotions accompagnent ce mouvement, elles sont encore négatives tel l'étudiant confronté à un modèle de maître de stage qui ne lui correspond pas et le pousse à s'en détacher pour revêtir son propre style d'enseignant.

Ajoutons que ces fortes émotions ne sont pas observées avec le mouvement de renforcement. Par conséquent, le changement de profil planificateur peut, souvent, être associé à une forte déstabilisation émotionnelle conduisant au changement d'impulseur.

Le troisième constat est le rôle déterminant que semblent jouer les facteurs « reconnaissance des atouts/légitimité » et « engagement professionnel » dans le changement de profil planificateur étant donné qu'ils activent les deux mouvements. La valeur négative de ces facteurs provoque le mouvement de stabilisation. Seraient responsables :

- la non-reconnaissance des atouts, d'une expertise en construction de la compétence à planifier accompagnée de la mise en doute d'une légitimité par la communauté de professionnels ou par l'étudiant lui-même ;
- une insertion difficile vécue tant avec les collègues qu'avec les enfants de la classe ;
- une tension observée entre son engagement professionnel et son engagement d'étudiant.

D'autre part, la valeur positive provoque le mouvement d'avancée. Seraient responsables :

- la reconnaissance des atouts, de l'expertise en construction (de la compétence à planifier) et la légitimité manifestée par la communauté de professionnels ou par l'étudiant lui-même qui prend conscience du bagage accumulé (outils et réflexions) sur lequel s'appuyer ;
- l'insertion positive vécue tant avec les collègues qu'avec les enfants de la classe ;
- l'engagement professionnel manifesté par le métier endossé avec tout ce que cela recouvre en termes de gestion, de responsabilisation, d'autonomie progressives comme lorsqu'il s'engage dans des projets ou des défis professionnels. De plus, il comprend qui il est en tant qu'enseignant, conscientise son style, le trouve ou le confronte à d'autres.

Le quatrième constat est lié au facteur « remise en question » qui n'active que le mouvement d'avancée. Ainsi, nous comprenons que, lorsque l'étudiant s'ouvre à la possibilité de changer, il accepte de bousculer sa compréhension, ce qui peut engendrer le changement de profil planificateur.

Le cinquième constat a trait au facteur « apprentissage de la compétence ». Si ce facteur participe au mouvement d'avancée, il active aussi le mouvement de renforcement, soulignant, dans les deux cas, l'importance d'apprendre pour progresser. Toutefois, alors que le renforcement est lié au facteur temps qui indique la nécessité de pouvoir s'exercer, tester, s'outiller, être guidé pour se développer au sein d'un même profil, le mouvement d'avancée ne l'est pas mais s'appuie sur les nouvelles compréhensions du geste planificateur et du métier, acquises par les remises en question, qui renforcent le bagage personnel et affinent la construction d'une expertise sur laquelle le planificateur peut désormais compter.

Le sixième constat est lié à la bienveillance qui transparait à travers les facteurs « soutien/déramatisation » et « reconnaissance des atouts/légitimité ». Étant donné que ces deux facteurs sont, non seulement, des leviers pour le mouvement d'avancée mais aussi pour celui du renforcement, être soutenu mais aussi être valorisé, légitimé, inséré positivement, semblent essentiels pour assurer un climat favorable au développement.

2.4 La dynamique des parcours observés

Après avoir tenté d'objectiver ce que recouvre l'évolution de la compétence à planifier perçue par les étudiants en analysant les mouvements inter et intra-profil qui la détaillent, après avoir identifié les facteurs qui provoquent ces mouvements, allant jusqu'à, parfois, déchausser le planificateur de son profil privilégié, nous observons à présent, les parcours singuliers et dynamiques (tableau 46) suivis par les participants tout au long de leur formation.

Ces parcours n'entraînent pas toujours un changement de profil planificateur mais témoignent, chez les participants de l'étude, de trois cheminements différents dans le développement de leur compétence à planifier :

- l'étudiant qui progresse au sein d'un même profil planificateur (comme Delphine) ;
- l'étudiant qui s'assure des balises en début de formation puis rejoint son profil privilégié (comme Margot et Noé) ;
- l'étudiant qui quitte, un moment, son profil privilégié pour se réassurer (comme Lidye).

À la suite de cette section, nous déplaçons chacun des cheminements et les illustrons par quatre portraits (ceux de Delphine, Margot, Noé et Lidye), choisis pour le détail de leurs verbatims qui donnent à voir et à comprendre ces trois cheminements. Nous pondérons les illustrations en indiquant, en italique, les facteurs, précédemment identifiés (figures 60, 61, 62), qui en activent la dynamique. Et nous terminons la section en proposant une réflexion sur l'apport des éléments biographiques en notre possession.

2.4.1 L'étudiant qui progresse dans un même profil planificateur

Certains étudiants ont un parcours intra-profil car le même impulseur les mobilise et guide leurs réflexions tout au long de la formation. Ce n'est donc pas le changement de profil qui témoigne d'un développement mais l'évolution qui s'opère au sein de celui-ci, peu importe le profil dans lequel l'étudiant se situe.

J'ai toujours suivi un peu (...) le même processus mais... j'ai peut-être évolué dans ma pensée, dans les éléments à produire. Et, à mon avis, j'évoluerai encore par la suite (...). Il y a toujours un même fil conducteur durant mes trois ans. [DB3, 1331-1334]

Dans cette dynamique, le temps qui passe est nécessaire à la maturation et serait vecteur de changements, de progression vers de nouvelles compréhensions de la tâche planificative et de rapprochement à un profil planificateur voisin.

Nous illustrons cette dynamique avec le parcours de Delphine qui reste mobilisée par le prescrit tout au long de ses trois années de formation.

Portrait : le parcours de Delphine

Delphine a 18 ans quand elle débute sa formation d'institutrice primaire. Elle l'a directement entamée après ses études secondaires dans l'option latin-langue. Elle a choisi ce métier car elle est, depuis toujours, attirée par les enfants, elle adore leur contact et trouve merveilleux de pouvoir leur enseigner des savoirs et savoir-faire.

Ses parents n'ont pas un métier lié à l'enseignement, toutefois, elle a bénéficié d'une première expérience avec les enfants quand elle a eu un job étudiant d'animatrice dans une plaine d'été. Si, avant d'arriver en haute école, elle savait qu'une institutrice prépare ses leçons, elle n'avait alors aucune idée précise de la planification à effectuer.

Elle se décrit comme une étudiante appliquée, joyeuse, parfois fatiguée et organisée ce qu'elle relève comme un atout pour arriver à réaliser tout ce qu'on lui demande sans être pressée par le temps.

La manière dont elle perçoit le développement de sa compétence à planifier, tout au long de ses trois années de formation, est représentée par les trois storylines qu'elle a dessinées (figure 64) et qui viennent illustrer la suite de son portrait.

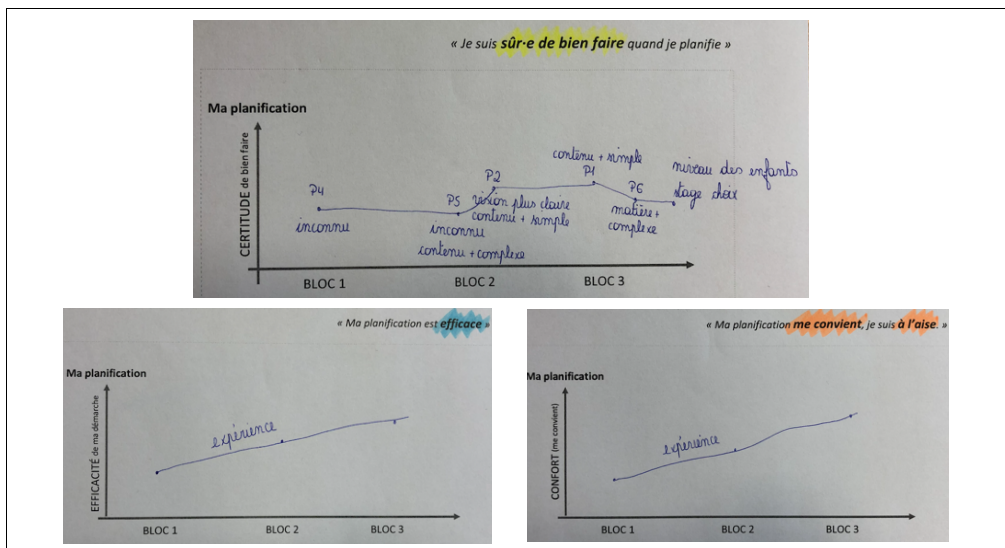


Figure 64. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Delphine

Le premier stage de Delphine, au Bloc 1, la plonge dans l'inconnu (certitude, figure 64). Elle ne sait pas comment créer une leçon ni comment l'enseigner et interagir avec les élèves si bien qu'elle s'accroche à toutes les consignes et à tous les conseils reçus de ses accompagnateurs pour arriver à planifier. [Profil 2]

C'était mon premier stage, la première fois que j'étais devant une classe euh... c'était un peu l'inconnu. Donc... pas trop savoir comment faire, (...) comment créer une leçon, comment donner une leçon et comment réagir, peut-être, face aux élèves (...). Je suivais vraiment (...) tout ce qu'on me donnait, tout (...) ce que les professeurs ou les maitres de stage me demandaient [DB3, 1009-1012 ; 1568-1571]

Au Bloc 2, pour son stage en deuxième primaire, elle se sent rassurée car elle peut s'appuyer sur son expérience qui s'accumule progressivement [facteur « du temps pour se développer »]. Elle se sent aussi mieux outillée au niveau de la maîtrise de la matière (certitude, figure 64). [Facteur « reconnaissance des atouts ».]

[Le stage en deuxième primaire], c'était déjà mon troisième stage. C'était avec des plus petits. Donc, la matière est plus facile (...). Je voyais plus clair que pour P5 [cinquième primaire] (...). Donc, je me sentais peut-être plus à l'aise qu'en P5 où la matière est plus complexe. (...). En première [Bloc 1], on est un peu dans l'inconnu, puis, plus on avance dans les années, plus on fait de stages (...) plus... On est de plus en plus à l'aise aussi en classe, avec la matière, etc. [DB3, 1366-1368 ; 1584-1610]

Toutefois, elle continue à bien respecter les consignes du maître de stage car c'est lui qu'il faut suivre puisque c'est dans sa classe et avec ses élèves (qu'il est le seul à bien connaître) qu'elle réalise son stage. Pour cette raison, elle ne peut pas se permettre d'aller à l'encontre de ce qu'il dit mais osera parfois proposer ses idées, ce qu'elle ne faisait pas au Bloc 1. [*Profil 2*]

Parce que c'est vrai que (...) je suivais toujours ce qu'on me disait parce que, voilà, si le maître de stage me dit ça, je ne vais pas aller à l'encontre de ce qu'il me dit puisque c'est sa classe, il la connaît. Mais, peut-être que je proposais un peu plus mes idées qu'en Bloc 1, je ne le faisais pas à ce moment-là. [DB3, 1026-1029]

Au Bloc 3, elle vit son stage en sixième primaire comme un défi au niveau de sa planification : elle doit maîtriser la matière, l'approfondir pour pouvoir répondre aux questions compliquées des élèves « plus grands » (certitude, figure 64), dont elle se trouve proche en âge et, par conséquent, arriver à gérer les interactions et la relation. De plus, elle ressent la responsabilité de porter les enfants à l'obtention de leur certificat d'études de base [CEB] qu'ils passeront à la fin de leur année scolaire [*facteur « engagement professionnel »*]. Si toutes ces conditions entraînent d'abord un gros stress chez elle, elle explique que ce stage l'a fait évoluer.

[Le stage en] sixième primaire, c'est fin de primaire, CEB, etc. Et donc, c'est vrai que c'est un stage qui m'a beaucoup stressée (...). Mon plus gros stress, c'était la matière (...). Je ne suis pas encore très, très vieille donc je n'ai pas forcément beaucoup d'années de différence avec eux. Et donc, c'est vrai que c'est parfois un peu plus compliqué (...) la relation, dans le sens où je ne sais pas comment je vais expliquer ça... Peut-être [que], comme ils me voient comme quelqu'un de plus jeune, ils pourraient (...) travaille[r] un peu moins qu'avec la maître de stage, etc. Alors que, pourtant, j'ai le rôle d'institut (...) pendant le stage (...). Après, les élèves nous font aussi évoluer. Par exemple, (...) les élèves de P6 [sixième primaire] (...), ils avaient beaucoup de savoirs en eux et donc je devais toujours en savoir un peu plus qu'eux pour ne pas être (...) déstabilisée par ce qu'ils pourraient me dire (...). Et donc, voilà. Mais, pour finir, c'était un de mes stages préférés. [DB3, 1465-1480 ; 1621-1661]

Elle apprécie particulièrement l'exigence de son maître de stage qui lui permet de penser plus loin et d'évoluer, tout comme son accompagnement serré qui la guide, l'aide à cibler ses lacunes et la manière de progresser de semaine en semaine, montre le geste à faire et lui indique, par là, l'objectif à atteindre. [*Facteur « apprentissage de la compétence »*]

Le maître de stage joue beaucoup parce que, par exemple, en sixième primaire, j'avais une maître de stage (...) très très pointilleuse. Mais, justement, ça m'a permis d'évoluer et de me surpasser dans mon stage (...), [de] toujours voir plus loin (...). Après (...) chaque leçon, ou parfois un peu le midi ou à quatre heures (...), elle m'expliquait ce qui avait été, ce que je pourrais modifier, [faire] évoluer, etc. (...). Chaque semaine, elle complétait un rapport de stage

mais formatif. Et ça me permettait aussi de voir à quel endroit je devais évoluer pour la semaine d'après. Et donc, le week-end, je travaillais sur les éléments (...) où j'avais un peu plus de lacunes, pour évoluer (...) la semaine d'après (...). En classe, elle intervenait si besoin. Donc, ça me permettait de voir à quel niveau (...) je dois peut-être un peu plus évoluer (...), aux endroits que je devais un peu plus travailler. Donc, c'est ça (...) qui m'a beaucoup plu dans ce stage. [DB3, 1383-1426]

Tout au long de ses trois années de formation, elle s'applique à bien compléter le canevas de préparation prescrit et quand, pour le dernier stage du Bloc 3, les formateurs de l'institut de formation autorisent les étudiants à ajuster le canevas à leur manière de faire, elle profite de l'occasion pour créer le sien. Toutefois, elle reste proche des consignes initiales, changeant uniquement la mise en page du canevas pour qu'il lui convienne mieux. [*Profil 2*]

Durant nos trois années, voilà, c'était un canevas qu'on était obligés de suivre, (...) de le compléter, que ce soit tout bien rempli. Donc, je réfléchissais (...) à chaque élément qui allait pouvoir venir s'inscrire dans chaque partie (...). Après, (...) pour le dernier stage (...), on avait pu créer notre canevas à nous (...). Je n'ai pas changé grand-chose en réalité (...) : au lieu de le mettre en paysage, je l'ai mis en format portrait. Mais, j'ai vraiment gardé les éléments-clés qu'on avait déjà sur nos préparations de base. [DB3, 1195-1279]

Elle ne cesse, aussi, de préférer avoir un modèle à suivre, non seulement parce qu'il la rassure mais aussi parce ça lui semble une évidence de faire comme on lui demande tant qu'elle est aux études. Elle sait qu'elle aura le loisir de faire comme elle le souhaite une fois qu'elle sera diplômée. Pour l'heure, elle trouve normal de respecter les consignes et de s'y ajuster car, dit-elle, savoir s'adapter c'est aussi le but d'un stage. [*Profil 2*]

J'aime bien avoir le modèle qui m'aide et c'est vrai que ça rassure parce que, parfois, en stage, on a plein de sujets de leçon (...) et donc c'est vrai qu'avoir un modèle à suivre c'est toujours plus rassurant que de se lancer les yeux fermés. (...) [Et, suivre un modèle], ça va toujours rester (...). Pour moi, quand on est à l'école, on a des professeurs et on doit suivre ce que le professeur nous demande même si on n'est pas toujours forcément d'accord avec sa pensée (...). On est aux études (...). Donc, pour moi, c'est logique de suivre ce qu'on nous demande. Et puis, par après, on aura toute notre vie pour faire (...) ce qu'on a envie. [DB3, 1059-1157 ; 1300-1311]

Finalement, cette constance pour se conformer au prescrit, ne l'empêche pas de se voir évoluer, progresser pas à pas, chaque année (figure 64), comme si elle montait une marche après l'autre. [*Facteur « du temps pour se développer »*]

J'ai progressé tout doucement (...). Par exemple (...), en première [Bloc 1], la maitre de stage m'a imposé ses idées, ses consignes. Donc, là, j'ai gardé [une relation asymétrique]. En deuxième [Bloc 2], elle m'a imposé, j'ai peut-être tenté de donner des idées. Peut-être qu'en troisième [Bloc 3], je lui apportais (...) mes idées, et puis elle me disait si (...) ça lui convenait. Si non, elle préférerait que je garde ses consignes à elle. Plus j'avancais dans l'année, plus je me sentais (...), peut-être, apte à venir donner mes idées que je n'aurais peut-être pas fait en première, comme c'était le début du cursus. [DB3, 1343-1356]

Une fois diplômée, Delphine a d'abord envisagé d'entamer un master en sciences de l'éducation mais elle constate qu'elle préfère être sur le terrain et a choisi de se lancer dans l'enseignement.

Par conséquent, progresser au sein d'un même profil permet à l'étudiante de développer sa compétence à planifier, de s'affirmer. Et ce développement est reconnu par les formateurs (tableau 45) qui, en fin de cursus, attribuent aux participants de l'étude qui se maintiennent dans un profil, des notes de stage au-delà du 14/20.

2.4.2 L'étudiant qui s'assure des balises puis rejoint son profil privilégié

À l'entrée de la formation, certains étudiants sont en survie, perdus, ils expliquent qu'ils ne savent pas comment faire pour planifier, ne se sentent pas outillés, sont plongés dans l'inconnu (certains disent n'avoir encore jamais vu de feuilles d'élèves de leur vie) et doivent comprendre ce qui est attendu d'eux tout en s'acculturant à l'organisation qu'ils intègrent. C'est pourquoi, ils s'accrochent au prescrit qui les balise, et les aide à planifier. Ils agissent en référence à celui-ci, ne s'en écartent pas et utilisent les modèles reçus qui les guident utilement. Ce n'est qu'après s'être assuré des balises et en avoir compris le contour qu'ils se centreront davantage soit sur leur propre activité d'enseignement (profil 3), soit sur leurs représentations (profil 1) qui sont les deux trajectoires observées dans notre étude. Ils semblent, de ce fait, rejoindre leur profil de prédilection puisqu'ils y resteront ancrés ensuite jusqu'à la fin de leur cursus.

La première trajectoire (du profil 2 au profil 3) est suivie par la plupart des participants de l'étude, il s'agit du flux dont nous avons précédemment parlé correspondant à un mouvement d'avancée. De fait, après un premier temps de survie pendant lequel l'étudiant cherche comment faire pour planifier et s'assure des balises prescrites (profil 2), il parvient doucement à s'affirmer déclarant qu'avec l'expérience et son bagage qui s'accumulent, il peut déceler ce qu'il veut pour sa leçon et imposer, avec assurance, sa touche personnelle (profil 3).

La deuxième trajectoire (du profil 2 au profil 1) est suivie par un seul participant de notre étude, Noé qui, après avoir découvert la formation et ses balises, après avoir dépassé l'effet de nouveauté des premières planifications, installe assez vite un automatisme planificateur et vient se glisser dans ses représentations initiales, quand il doit prendre une décision.

Nous illustrons ces trajectoires par les parcours de Margot et Noé, Margot rejoignant son profil 3 et Noé son profil 1, après s'être d'abord, tous deux, ancrés dans le profil 2 en débutant la formation.

Portrait : le parcours de Margot

Margot a 31 ans quand elle débute sa formation d'institutrice primaire. Avant d'entamer ses études, elle travaillait comme infirmière ayant obtenu, neuf ans plus tôt, un bachelier en soins infirmiers. En secondaire, elle était dans l'option sciences-math. Si elle a choisi ce métier, c'est pour réaliser son rêve. Et si elle a d'abord débuté des études d'infirmière c'est, dit-elle, parce qu'elle a été mal conseillée.

Ses expériences avec les enfants, elle les engrange non seulement au cours d'un stage infirmier réalisé dans un service pédiatrique mais aussi, chez elle, puisqu'elle a, elle-même,

deux enfants qui ont quatre et six ans quand elle commence ses études d'institutrice primaire. Elle estime avoir eu une vision assez juste du métier avant la formation car elle a plusieurs institutrices dans son entourage et en voyant sa maman – institutrice maternelle – travailler à la maison, elle savait qu'un enseignant devait planifier ses leçons, les organiser grâce au journal de classe mais elle ne savait pas du tout comment procéder.

Elle se décrit comme une étudiante déterminée, méticuleuse et observatrice. Elle pointe son expérience avec les enfants, sa rapidité d'adaptation, son sens de l'observation et sa motivation comme des atouts sur lesquels elle peut s'appuyer pour planifier.

La manière dont elle perçoit le développement de sa compétence à planifier, tout au long de ses trois années de formation, est représentée par les trois storylines qu'elle a dessinées (figure 65) et qui viennent illustrer la suite de son portrait.

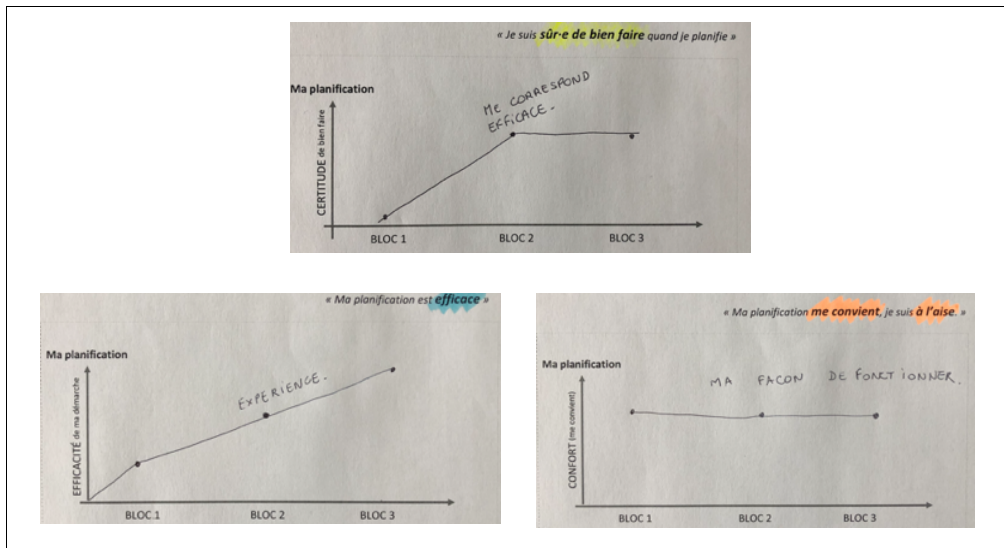


Figure 65. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Margot

Quand Margot arrive en formation, son optique est de réussir. Elle veut être institutrice primaire mais, en tant qu'étudiante, elle souhaite apprendre de la matière s'y rapportant. Et la formation le lui rend bien car elle apprend beaucoup de théories. *[Engagement étudiant, Profil 2.]*

En première, j'étais plus l'élève qui venait pour apprendre de la matière et voilà, quoi (...). Même si on (...) vit des AFP [Ateliers de formation professionnelle] (...) comme si on était des élèves (...), je pense qu'en Bloc 1, on prend – en tout cas moi je l'ai vécu comme ça – beh, on prend les informations pour réussir (...). L'objectif c'était de réussir donc, du coup, il fallait essayer de répondre aux attentes des profs. [MB3, 1686-1687 ; 1744-1754]

Mais quand elle doit réaliser ses toutes premières planifications, elle est perdue. Elle ne sait pas comment faire puisqu'elle n'a pas d'expérience et que la formation théorique ne l'aide pas vraiment. Sa certitude de bien faire est au plus bas (certitude, figure 65). Elle dit

avoir besoin d'accompagnement mais déplore qu'il ne soit pas assez prévu au Bloc 1. [*Survie, Profil 2.*]

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]

Alors, elle se calque sur ce qu'elle voit de sa maitre de stage, sur sa manière de fonctionner. [*Profil 2*]

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. [MB3, 2239-2241]

Elle se raccroche aussi à ce que disent les formateurs de l'institut de formation : elle prend note de tous les conseils donnés aux autres étudiants lors des Ateliers Je prépare (ateliers d'aide à la planification) même si ces conseils ne lui sont pas directement destinés. Elle remarque qu'elle n'a pas encore tout compris et que les échanges avec les professeurs lui permettent d'apprendre. [*Facteur « apprentissage de la compétence », s'outiller en théorie et en pratique.*]

Donc, du coup, il fallait se rassurer en essayant (...) de suivre ce qui était attendu (...). [Lors de la rencontre avec le professeur de mathématiques], on était plusieurs. Du coup, (...) elle donne des informations à l'un puis à l'autre. Et, du coup, beh moi je note tout ce qui passe (...). [Le professeur] nous avait bien réexpliqué que (...) de mon trapèze, en bougeant... j'allais avoir d'autres formes (...). Ça faisait toujours partie de la même famille (...). Je n'avais pas bien compris l'importance de faire comprendre ça aux enfants (...). Et donc, (...) j'ai remodifié ma leçon. [MB1, 298 – 375 ; MB3, 1681].

Mais, au sortir de sa rencontre avec le professeur de mathématiques, c'est la catastrophe car elle pense qu'elle doit recommencer toute sa leçon, l'enseignante lui ayant expliqué que ce qu'elle prévoyait avec son matériel n'était pas correct. Mais, après réflexion, elle se rend compte qu'elles se sont mal comprises. [*Facteur « reconnaissance des atouts », s'appuyer sur sa connaissance du métier.*]

Sur le coup, je me suis dit : « Il faut que je refasse toute ma leçon, c'est une catastrophe. » Je suis sortie d'ici [de la rencontre], j'étais complètement perdue (...). Et puis, je suis rentrée chez moi et je me suis posée (...). À un moment je sature, il faut que je passe à autre chose. Et je crois qu'il était 22 heures, (...) [quand] j'ai recommencé. (...). Et là, je me suis dit : « Non, en fait, elle n'a pas compris, elle n'a pas compris où je voulais en arriver et comment. » (...). Je n'ai pas tout remodifié parce que, pour moi, ma leçon était bien mais il manquait juste quelques petites choses (...) : il fallait vraiment que ce soit dans cette famille-là. J'ai des cas particuliers mais ils restent toujours dans cette famille-là quand même (...). Et j'ai terminé, du coup, puisque je savais où je voulais en arriver (...). Il fallait que je termine. [MB1, 257-259 ; 328-387]

Après ça, elle attend la validation de ses formateurs (puisque'ils ont plus d'expérience qu'elle) afin qu'ils lui disent que ça va, que ce qu'elle a prévu semble correct, que sa leçon

ne sera pas un fiasco et qu'elle va bien se dérouler. [*Facteur « apprentissage de la compétence », être informée, guidée.*]

En général, j'ai mes idées, mais j'aime bien en parler pour être sûre que je suis sur la bonne voie (...), que, ma leçon, ce ne soit pas un fiasco (...). Je veux être sûre que je ne me trompe pas. Je me dis qu'elles [les formatrices], elles ont plus des expériences que moi et que, du coup, elles savent (...) si ce que je prévois, ça va être correct ou pas. [MB1, 240-250]

Arrivée au Bloc 2, elle réalise son premier stage (qui se déroule en cinquième primaire) comme celui de l'an dernier : elle se calque sur son maître de stage pour comprendre comment faire [*Profil 2*]. Mais le problème c'est que, tout comme au Bloc 1, d'ailleurs, ça ne lui correspond pas et elle le vit très mal. [*Facteur « engagement professionnel, confrontation qui elle est comme enseignante, charge émotionnelle forte*].

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, c'était mon premier stage de Bloc 2 (...). 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]

Elle décide alors, et désormais, de penser les leçons à sa manière, comme elle le veut, en suivant ses envies et ce qui lui correspond [*facteur « engagement professionnel », s'engager dans des projets professionnels*] car elle a assez de bagages [*facteur « reconnaissance des atouts », s'appuyer sur son bagage*] pour pouvoir s'affirmer, savoir qui elle est en tant que future enseignante [*facteur « engagement professionnel », trouver qui je suis comme enseignante*]. On l'encourage, par ailleurs, dans ce sens, c'est-à-dire à avoir plus confiance en ses capacités. [*Facteur « reconnaissance des atouts », être reconnu compétent.*] [*Avancée vers le Profil 3.*]

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]

Il faut donc qu'elle trouve une manière de faire à elle, qui lui corresponde. Alors, elle se met à réaliser, en premier, la synthèse de la leçon pour voir où elle doit arriver avec les élèves. En procédant ainsi, elle se rend compte qu'elle sait où elle va et peut, plus aisément, concevoir les activités y menant. Et puisque cette démarche lui convient et qu'elle est validée par son maître de stage et par les formateurs de l'institut de formation, elle ne la quittera plus durant les trois années de la formation (figure 65) et l'appliquera quasiment pour toutes les leçons. [*Profil 3*]

Aux Blocs 2 et 3, il faut trouver sa façon de faire (...). Je fais d'abord mon analyse matière. Et puis, après, je pense à ma synthèse (...), où je veux en arriver, avant de faire le déroulement (...). Et donc, je pars de là, (...) de ce qu'ils doivent savoir (...). Dès que j'ai trouvé comment

fonctionner, c'est comme ça que j'ai fonctionné. (...) J'ai pas changé (...). J'ai vu (...) que ma maîtresse de stage était satisfaite, que [pour] les profs de la [haute école] qui avaient vus ma farde, ça allait (...). Et après, par rapport à la planification, ça me correspondait. Enfin, je veux dire [que] je savais que, moi, ça fonctionnait bien comme ça. Et, d'ailleurs, je n'ai pas changé ma façon de faire après (...) [et] je fonctionnais de la même façon presque tout le temps, en fait. [MB3, 468-470 ; 1054-1058 ; 2612-2639]

Toutefois, son optique a changé, elle ne dit plus s'appliquer à planifier pour réussir son année mais pour veiller à ce qui se passera en classe. Le prescrit, alors contraignant, prend un sens nouveau. Dès lors, elle essaie de transférer ce qu'elle a appris à la haute école, dans sa classe de stage. [*Facteur « apprentissage de la compétence », tester.*]

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]

Comme elle doit concevoir beaucoup plus de leçons qu'au Bloc 1, elle se rend compte que ça lui prendrait trop de temps d'essayer de trouver, comme l'an dernier, des leçons ou des activités toutes faites sur Internet ou dans des manuels. Pour cette raison, elle comprend qu'elle doit aussi chercher dans sa tête, créer sa propre leçon, chercher par elle-même. [*Facteur « apprentissage de la compétence », s'outiller en pratique.*]

En première [Bloc 1], j'étais sur le PC, je me disais : « Il faut que je trouve ma leçon. » (...) Je voulais l'idée d'activité qui pourrait plaire aux enfants, etc. Il fallait que je la trouve mais, du coup, je pouvais passer des heures à chercher pour un sujet (...), à chercher, à chercher, à chercher sans vraiment trouver. Et là, maintenant, je passe moins de temps. Je me dis : « Il faut que tu trouves, toi. » (...) Il faut peut-être que je cherche dans ma tête (...) [car] je ne vais pas trouver toutes mes idées comme ça sur Internet. Je passe à une autre étape, quoi : il faut que je cherche, moi aussi. [MB2, 669-689]

Réaliser ses propres leçons, faire ce dont elle a envie, devient un leitmotiv. Au cours de son deuxième stage du Bloc 2 (réalisé en deuxième primaire), on la voit ainsi s'agripper à ses propres idées, ne les lâchant sous aucun prétexte, apportant, si nécessaire, la preuve que ce qu'elle a pensé est réalisable avec de jeunes enfants. C'est pourquoi, elle teste l'activité qu'elle a prévue avec sa fille qui est dans la même année que les élèves qu'elle aura en stage, ce qui lui permet de dire à son binôme qui n'était pas convaincue, que ce qu'elle a prévu fonctionne. [*Facteur « reconnaissance des atouts », s'appuyer sur sa connaissance du métier.*]

Et donc, j'ai testé sur ma fille qui est en deuxième primaire (...). Donc, beh là, 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 comme 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. » [MB2, 581-582 ; 915-917]

Au Bloc 3, elle vit des insertions très positives, se sent collègue des membres de l'équipe, est sollicitée pour partager ses leçons. Elle sent qu'elle aussi peut partager ses idées et

apporter des conseils. [*Facteur « reconnaissance des atouts/légitimité », vivre une insertion positive.*]

En P1 [première primaire], j'avais l'impression que je travaillais avec ma collègue, en fait. Et même (...), il y avait une dame qui venait quatre périodes en intégration pour un enfant de la classe et j'ai eu beaucoup d'échanges avec elle. Elle m'a donné plein de conseils (...). En P6 [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 que [l'enseignante d'intégration] m'avait proposées. Elle m'a demandé de lui envoyer les fichiers. J'avais vraiment l'impression qu'on collaborait qu'on s'apportait des idées et des conseils mutuellement, quoi. [MB3, 1941-1949]

Toutefois, lors de son stage en sixième primaire, elle rencontre un souci de taille : sa maitre de stage lui demande de commencer sa planification par un plan de leçon. Elle s'exécute mais le vit mal car cette manière de faire ne lui correspond pas du tout. Elle a, en plus, l'impression de perdre son temps, de ne pas avancera aussi vite que d'habitude dans ses préparations et se sent nulle en voyant le retard qu'elle accumule. [*Facteur « recevoir un défi planificateur »*]

Je me suis perdue, oui, (...) 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 je n'avais pas encore d'analyse matière, j'avais pas encore... j'avais encore plein de trucs à faire, quoi. Et je me suis dit : « Est-ce que je vais y arriver ? » C'était la question. [MB3, 970-973 ; 2406-2407]

Mais, *a posteriori*, elle constate qu'elle aurait pu commencer par réaliser sa synthèse (comme d'habitude) pour réaliser le plan demandé plutôt que de fonctionner tout à fait autrement. Cette contrainte du maitre de stage l'a confortée sur l'efficacité de sa propre démarche. [*Facteur « reconnaissance de ses atouts », s'appuyer sur son geste affiné, sur une efficacité accrue.*]

Je me suis rendu compte que, en ne commençant pas à réfléchir à ma synthèse (...), où je voulais en arriver avec les enfants (...), je n'arrivais pas à faire mon déroulement. Enfin, mes déroulements n'étaient parfois pas assez (...) aboutis ou ne tenaient pas la route parce que, justement, je n'avais pas pensé à ma synthèse avant. Donc, 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]

Un autre souci rencontré est qu'elle s'accroche à ses préparations écrites quand elle donne sa leçon car elle a peur d'oublier une consigne qui l'empêcherait d'avancer, comme elle l'avait prévu, dans la conduite de sa leçon. Elle a peur d'en dévier. [*Facteur « apprentissage de la compétence », être guidée.*]

J'ai peur de ne pas savoir rebondir sur ce qu'ils vont me dire, j'ai peur de ne pas trouver les mots justes pour avancer dans la leçon. Et donc, du coup, je restais fort cloisonnée avec ce que j'avais prévu. Et, quand ils [les élèves] disaient quelque chose, je ne rebondissais pas vraiment dessus parce que j'avais peur de dévier. [MB3, 1565-1569]

Mis à part cela, son stage en sixième primaire se passe au mieux. C'est même le stage qu'elle a le plus aimé car il lui a permis de s'outiller des techniques de son maitre de stage pour accrocher les élèves, donner du sens aux apprentissages ou rebondir sur les réponses

des enfants. Elle apprend beaucoup. [*Facteur « apprendre la compétence », s'outiller du fonctionnel observé.*]

Franchement, ce stage de P6 [sixième primaire], il m'a vraiment (...) aidée à avancer. Enfin, je me suis trouvée. Je ne sais pas... c'était complètement différent après le stage (...). Elle [mon maître de stage] m'a montré... elle fonctionnait complètement différemment (...) et j'ai vu ce qu'on pouvait faire (...). Elle n'était pas dans le frontal (...). Elle rebondissait sur tout ce que les enfants lui disaient (...). Elle fonctionnait (...) avec le quotidien des enfants, du style, pour voir les coordonnées géographiques, beh, ça faisait un petit temps qu'ils suivaient le *Vendée Globe* et, du coup, elle est repartie de là. Enfin, elle faisait vraiment plein de trucs. [MB3, 1573 -1600]

Aussi, sa maître de stage lui fait confiance et la laisse tester des ateliers, alors qu'elle n'en fait jamais dans sa classe car elle n'aime pas cette manière de travailler. Pour Margot, c'est la révélation. Elle découvre ainsi que fonctionner en ateliers lui plaît et se promet de travailler comme ça dans sa future classe. [*Facteur « apprentissage de la compétence », tester.*]

Elle [ma maître de stage] savait vraiment ce qu'elle voulait. Donc, des fois, j'avais pas le choix de faire comme elle voulait, elle. Mais après, elle n'a pas été fermée non plus. Et donc, elle m'a apporté des conseils (...). Quand je lui expliquais, elle m'écoutait. Elle était dans l'échange, quoi. Donc, elle n'était pas fermée complètement (...). Elle m'a laissé – même si elle ne voulait pas des ateliers – elle m'a laissé faire des ateliers et j'ai vu aussi que c'était génial les ateliers. Je n'avais pas fonctionné beaucoup avec beaucoup d'ateliers comme ça pour mes autres stages. Et là, j'ai vu que... ah oui les ateliers, j'en veux dans ma classe ! [MB3, 1600- 1604 ; 1989-1994]

Profitant du fait qu'il y a moins de visites des formateurs de la haute école pour le stage en sixième primaire, elle ne réalise pas toutes ses préparations. Néanmoins, elle a prévu son fil rouge qui est clair dans sa tête. Elle sait où elle va et ça fonctionne très bien comme ça. [*Facteur « apprentissage de la compétence », être lâchée peu à peu.*]

Enfin, en P6 [sixième primaire], j'ai eu de la chance [qu'] on a eu moins de visites. J'étais pas prête pour toutes mes leçons et donc je suis arrivée en stage, [et] j'avais des leçons pas terminées. Si ça avait été comme avant, je n'aurais pas été en stage. Et j'ai des leçons que je n'ai pas eu le temps de faire. Je les ai données mais je n'avais pas de prépas. 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. En fait, au début [au Bloc 1] oui, j'en avais besoin de toutes ces pages de prépas. J'avais besoin de prévoir ce que j'allais dire parce que c'est le début. Mais en P6 [sixième primaire], je me suis vraiment rendu compte que je ne les utilisais pas, que je savais (...) où je dois aller. Je sais... je connais les grandes étapes de ma leçon et j'ai pas besoin de mes feuilles de prépa (...). Oui, elles étaient faites, mais je ne les ai pas sorties de ma farde. [MB3, 1522-1536]

Arrivée au terme de la formation, elle réalise son dernier stage en rédigeant ses leçons dans le canevas simplifié, autorisé par la haute école. Ses préparations comptent cinq feuilles quand, avant, elles en comptaient soixante. C'est devenu plus confortable. Sa planification est bien pensée : elle sait où elle va grâce à sa feuille de synthèse et les grandes étapes sont prévues. Et ça lui suffit car, en classe, elle peut, à présent, rebondir sur les réponses des enfants. [*Facteur « reconnaissances des atouts », s'appuyer sur une efficacité accrue.*]

J'avais quoi, cinq pages pour les grosses leçons, alors que d'habitude j'en ai soixante. Et donc, mais oui, 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... Surtout que j'ai appris en P6 [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, beh les leçons que je donne ne ressemblent plus spécialement à ce que j'ai prévu (...) parce qu'il faut rebondir sur ce que, eux, vont nous dire. [MB3, 1545-1552]

Elle est aussi plus rapide pour réaliser ses leçons. Elle est à l'aise avec sa planification, teste de nouvelles choses, fait ce qu'elle veut et sait qu'elle peut utiliser son intuition, son feeling pour être plus efficace. [*Facteur « du temps pour se développer ».*]

Clairement, je deviens de plus en plus efficace parce que, si j'avais dû faire mes trois semaines de stage de P6 [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. Et je suis arrivée : « On y va. On va voir ce que vous me proposez et on verra, quoi ». (...) J'ai fait ce que je voulais, moi. Je ne voulais pas me calquer sur ce que ma maitre de stage aurait voulu ou attendait parce que ce n'était pas du tout concevable avec moi. [MB3, 1573-1577 ; 2411-2414 ; 1877-1878 ; 1901-1903]

En fin de Bloc 3, elle constate combien elle a évolué depuis le début de la formation et qu'elle ne voudrait plus réaliser ses planifications comme au Bloc 1 car, aujourd'hui, elle s'est trouvée. Sa démarche planificative lui correspond.

[Au Bloc 1, j'étais] trop magistrale. Oui, sur le coup, je me rappelle [que pour] cette leçon-là, j'ai cherché, j'ai cherché comment faire et puis je n'avais trouvé que ça. Pour moi, c'était comme ça et pas autrement parce que je ne voyais pas, je n'avais pas d'autres idées. Et, ici, en [re]lisant la leçon en Bloc 3, je me suis dit : « Non, je ne peux pas faire ça, c'est horrible comme leçon. » C'était pas... ça ne me correspondait pas, en fait. [MB3, 2225-2232]

Une fois diplômée, Margot souhaite enseigner car elle a hâte d'être enfin dans une classe avec les enfants.

Portrait : le parcours de Noé

Noé a 19 ans quand il débute sa formation d'instituteur primaire. Il l'a directement entamée après ses études secondaires clôturées dans l'option social-langue. Il a choisi ce métier car il est passionné par les enfants.

Ses parents sont enseignants et il a bénéficié de premières expériences avec les enfants en étant animateur en plaine de jeux. Avant d'arriver en haute école, il comprend du métier d'enseignant qu'il est « hyper important », selon ses propres termes qui n'en disent pas plus, et explique ne pas trop savoir, à ce moment, ce qu'est planifier.

Il se décrit comme un étudiant dynamique, motivé et engagé et considère son calme comme le meilleur de ses atouts pour planifier, lui évitant tout stress.

La manière dont il perçoit le développement de sa compétence à planifier, tout au long de ses trois années de formation, est représentée par les trois storylines qu'il a dessinées (figure 66) et qui viennent illustrer la suite de son portrait.

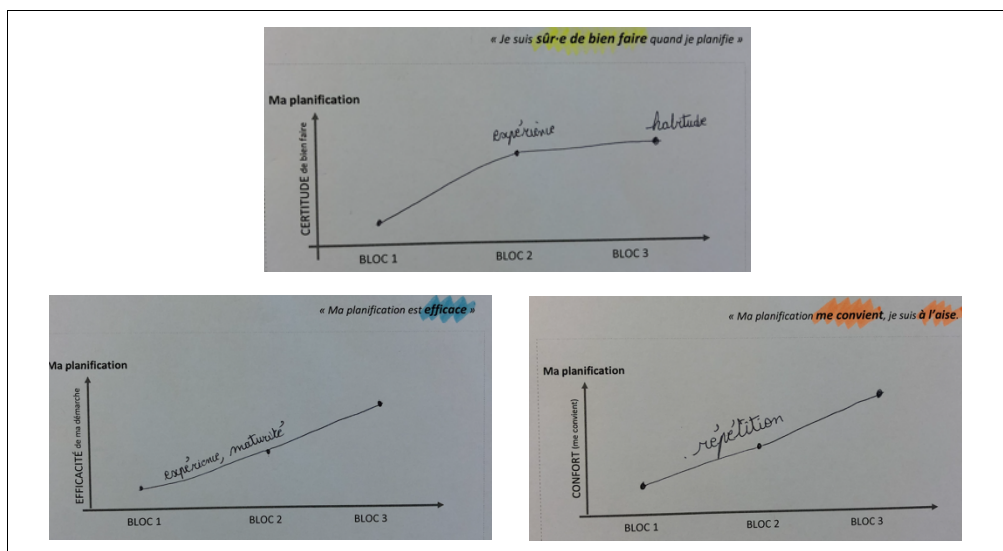


Figure 66. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Noé

À l'entrée de la formation, c'est la découverte totale pour Noé (figure 66). Comme la plupart des étudiants, il connaît peu de choses à propos de la planification et cherche à suivre les consignes et les modèles pour comprendre comment faire. C'est le prescrit qui le guide. *[Survie, profil 2.]*

Au Bloc 1, c'était la découverte de tout, c'était nouveau pour moi (...). Je ne savais pas comment faire une leçon (...) je ne connaissais pas encore, entre guillemets, beaucoup de choses. Donc, je suivais des modèles, je cherchais des informations là où on me disait d'aller prendre et je respectais les consignes. [NB3, 1371 ; 1858-1860 ; 2087]

L'expérience de ses premiers stages le rassure. Très vite, il comprend « le truc » et la planification s'automatise (figure 66). Il ne semble pas s'engager professionnellement, préférant garder son statut d'étudiant qui exécute les travaux demandés. *[Engagement étudiant ou valeur négative du facteur « engagement professionnel ».]* Agissant de la sorte, Noé se voit progresser. C'est, pour lui, une ouverture de s'ancrer dans ce qu'il sait déjà, dans ses souvenirs ou sur son feeling car, ainsi, il peut se prendre en main et se détacher des modèles prescrits. *[Retour au profil 1]*

En Bloc 1, j'en ai réalisé beaucoup des leçons, ce qui fait qu'en Bloc 2, je commençais à avoir le truc, à avoir l'habitude. Et, du coup, avec le recul, avec l'expérience entre guillemets, la maturité, on s'ouvre un petit peu plus (...). Je commençais à m'ouvrir, à utiliser mes souvenirs, à me baser sur ce que je savais déjà, sur mon feeling. J'ai commencé à avoir l'habitude de remplir le canevas (...). [Avec] le recul, la maturité, d'avoir un an en plus et un nombre d'expériences en stage, (...) on trouve des autres idées par nous-mêmes ou par des souvenirs qu'on a de nos années à l'école primaire, par exemple. [NB3, 1347-1377 ; 1842-1843]

Tout au long de son parcours, ses maitres de stage le soutiennent. Il s'estime chanceux d'avoir pu bénéficier de leur soutien. [*Facteur « soutien/dé dramatisation ».*]

J'ai pas eu [de maitres de stage trop exigeants]. J'ai eu cette chance-là d'avoir des maitres de stage qui veillaient toujours à mon évolution et j'en suis très content, oui. [NB3,1906-1907]

Ses expériences positives de stages le confortent d'abord dans sa manière de faire. Puis, par la suite, c'est la répétition, l'habitude [*facteur « apprentissage de la compétence », s'exercer*] et la maturité [*facteur « du temps pour se développer »*] qui le font progresser (figure 66).

Vu que ça s'est très bien passé [mes stages au Bloc 1], beh j'ai compris ce qui s'était bien passé, ce qui s'était un peu moins passé, et moins bien passé (...). [J'étais sûr de bien faire mon stage au Bloc 2] parce que le stage en première s'était bien passé. [NB3, 2073-2094]

Au Bloc 3 (...), je commence à avoir un petit peu d'expérience. Aussi, au niveau des stages, (...) c'est des choses qui se répétaient (...). Je me suis mieux organisé, ma planification était meilleure [et s'améliore avec] l'expérience, le fait d'avoir des stages, la maturité. [NB3, 1843 ; 2027-2036 ; 2136-2137]

En fin de formation [*facteur « du temps pour se développer »*], il perçoit que le canevas peut regrouper des informations importantes et il en entrevoit le sens. Il s'essaie à l'expérimentation, perçoit qu'il connaît plus de choses qu'en début de formation et qu'il réfléchit davantage [*facteur « reconnaissance de ses atouts », s'appuyer sa connaissance du métier*]. Ces indices sont révélateurs de préoccupations centrées sur l'activité d'enseignement (profil 3) mais, à ce stade de la formation, celle-ci n'impulse pas encore chacune de ses décisions.

Au niveau de ce qui me représente assez bien [aujourd'hui, en fin de Bloc 3] c'est que, oui, je pense plus à l'apprentissage qu'au fait de faire ma leçon en elle-même, j'essaie de tester, d'expérimenter, ce que je ne faisais pas au Bloc 2 et au Bloc 1 (...). Après, mon avis sur le canevas ne change pas, mais j'ai quand même réalisé que ça allait m'aider plus tard et que, toutes [les informations] qu'on devait mettre dans celui-ci (...) sont quand même importantes. Donc, voilà. Je pense que j'ai quand même pris en maturité et en réflexion aussi. Je fais moins les choses pour dire de faire les choses. Je réfléchis plus, je connais plus de choses, j'ai plus d'expériences on va dire. [NB3, 1843-1857]

Une fois diplômé, Noé souhaite enseigner. Il a, par ailleurs, obtenu un emploi en quatrième primaire.

Par conséquent, nous observons que si, après s'être assuré du prescrit, l'étudiant rejoint un profil 1 ou 3, il développe sa compétence à planifier. Et ce développement est reconnu par les formateurs (tableau 45) qui peuvent attribuer des notes de stage proches indépendamment du profil planificateur de l'étudiant. Par exemple, en fin de Bloc 3, Noé (profil 2 puis profil 1) et Cassandra (profil 2 puis profil 3) obtiennent la même note de 13,5/20 pour leurs stages. Margot, elle, obtient 17/20 ce qui montre aussi qu'un même cheminement dans le développement de la compétence à planifier (celui de Margot et de Cassandra) ne conduit pas à la même évaluation de stage par les formateurs.

2.4.3 L'étudiant qui quitte un moment son profil privilégié pour se réassurer

Parfois, suite aux aléas de son parcours qui le déséquilibrent, l'étudiant quitte, un temps, son profil préférentiel pour venir se réassurer sur un autre profil planificateur. Dans notre étude, c'est le cas de Sophie (profil 3) et de Lidye (profil 4) qui ont été déstabilisées par un stage qui s'est mal passé. Sophie a souhaité se réassurer au creux des balises de ses formateurs (profil 2) pour sauver la réussite de son année avant de revenir à son profil de départ. Lidye a senti le besoin de consolider son activité d'enseignement planifiée (profil 3) avant de réintégrer son profil privilégié.

Nous illustrons cette dynamique avec le parcours de Lidye.

Portrait : le parcours de Lidye

Lidye a 19 ans quand elle débute sa formation d'institutrice primaire. Après l'école secondaire, terminée dans l'option sciences fortes, elle tente un premier bachelier en médecine. L'année suivante, elle entame des études d'institutrice parce qu'elle a toujours voulu travailler avec les enfants et qu'après avoir fait le tour des portes ouvertes, en découvrant le métier d'enseignant, elle s'est sentie directement intéressée.

Ses parents n'ont pas un métier lié à l'enseignement. Elle a bénéficié de premières expériences avec les enfants en tant qu'animatrice de stages d'été et de camps de vacances, en tant que professeur de danse pour les enfants et en tant que responsable d'une garderie, le mercredi après-midi. Du métier, elle n'imaginait pas la charge de travail cachée et pensait que l'instituteur travaillait de huit à quinze heures sans forcément devoir travailler sur le côté. Quant à la planification, elle pensait que la direction donnait les sujets à voir par année et que l'enseignant ne devait donc pas tout gérer.

Elle se décrit comme une étudiante investie, stressée et motivée. Les atouts sur lesquels elle se base sont, d'une part, son organisation qui la caractérise et qui fait que, pour elle, planifier n'est jamais un problème ; et, d'autre part, ses ressentis.

La manière dont elle perçoit le développement de sa compétence à planifier, tout au long de ses trois années de formation, est représentée par les trois storylines qu'elle a dessinées (figure 67) et qui viennent illustrer la suite de son portrait.

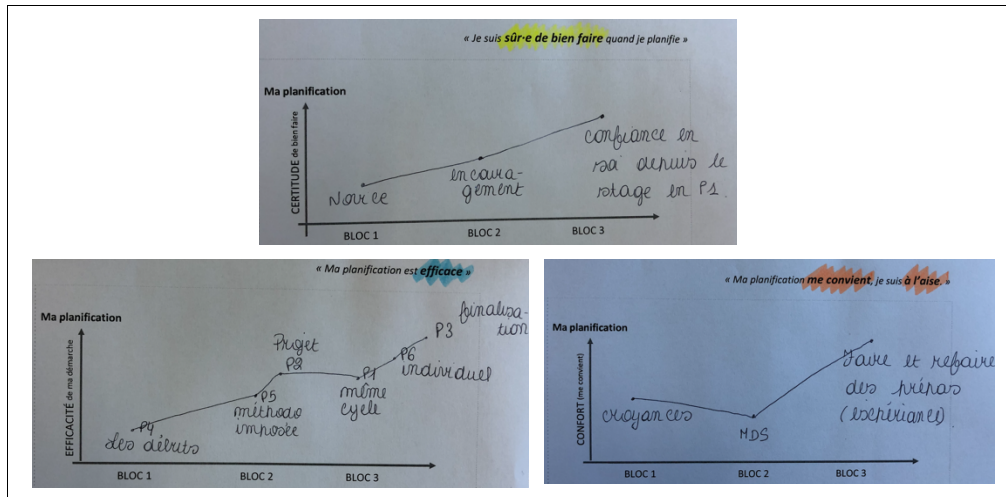


Figure 67. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Lidye

Lidye commence son parcours de formation au sein du profil 4. Ce qui la guide, dès ses premières planifications, c'est l'apprentissage des élèves. Sa démarche est dynamique et anticipatrice. [Profil 4]

En fait, je pars du principe aussi [que] si les enfants ne voient pas ce qu'on leur explique, beh, ils ne vont pas comprendre ou ils ne vont pas retenir. Si je leur disais comme ça : « Beh, tiens, une plante, ça pousse parce qu'on a mis une graine dans la terre et qu'il y a eu de l'eau et un peu de soleil », ils vont peut-être retenir comme ça, par automatisme, mais ils vont pas comprendre. Ils ne vont pas voir l'effet. Donc, oui, [les expériences], c'était quand même la base de la leçon. (...). S'il n'y avait pas d'expériences, je pense, qu'ils n'auraient pas totalement acquis la compétence. (...) Je m'étais renseignée sur les expériences par rapport au haricot (...) Je me demande si : « Ah beh tiens, est-ce que je réponds vraiment à la compétence ? Est-ce que c'est assez ludique ? Est-ce qu'ils vont comprendre ? » [LIB1, 263-268 ; 417-419]

Et c'est toujours avec cette impulsion, centrée sur les apprentissages, qu'elle entame sa deuxième année de formation et réalise son stage en cinquième année primaire. Or, ce stage se passe mal. Alors que l'institut de formation valide toutes ses leçons, son maître de stage, lui, les refuse [valeur négative du facteur « reconnaissance des atouts/légitimité »]. Cette relation lui fait vivre un calvaire (confort, figure 67), une souffrance telle qu'elle fait des crises d'angoisse, est dégoûtée et se trouve sur le point d'arrêter sa formation [charge émotionnelle forte].

Mes leçons, à la haute école, elles étaient toutes acceptées mais ma maître de stage qui était dans l'optique de venir casser, beh elle refusait tout. (...) Les maîtres de stage (...) m'ont fait vivre un calvaire de par leur façon d'être, en fait. (...) [Ce] stage en P5 [cinquième primaire] m'avait traumatisée on va dire. J'ai eu des problèmes de santé à cause de... enfin, je faisais des crises d'angoisse (...). Vraiment j'étais dégoûtée, j'étais sur le point d'arrêter. [LIB3, 2142-2148]

Persuadée d'avoir sa part de responsabilités dans l'échec, Lidye décide de se remettre totalement en question en analysant ses préparations [*facteur « remise en question »*]. Elle les feuillette toutes, note en rouge ce qui n'a pas fonctionné. C'est alors qu'elle se rend compte que les difficultés proviennent toujours de son analyse didactique qui manque d'anticipation : des difficultés non envisagées, des activités incompréhensibles pour les élèves ou qui manquaient de sens. Cet arrêt sur image, marque un recentrage sur l'activité d'enseignement planifiée. [*Retour au profil 3*]

Je me suis totalement remise en question parce que je me suis dit : « Bon, certes les maitres de stage n'étaient pas top, mais pour que ça aille aussi mal c'est qu'il y avait aussi un problème de mon côté ». Et (...) j'étais tellement mal que j'avais ressorti toutes mes leçons, toutes mes fardes de stage. J'avais regardé mes leçons. J'avais noté en rouge – bon c'étaient des photocopies gâchées – mais, j'avais ce besoin de regarder ce qui n'avait pas été. Et je me suis rendu compte, qu'à chaque fois, tout ce qui n'allait pas c'était dans l'analyse didactique. À chaque fois, je n'avais pas prévu des difficultés qui pouvaient être envisagées. Je n'avais pas pensé qu'une certaine activité n'allait pas être compréhensible pour des enfants, qu'elle n'était pas adaptée au niveau ou alors que je proposais des activités qui n'avaient aucun sens par rapport à ce que j'enseignais. [LIB3, 770-780].

Elle choisit alors de mieux cibler son analyse didactique en se concentrant assidûment sur cette partie de la préparation avec beaucoup d'application et d'investissement. [*Profil 3*]

C'est à partir de là que je me suis dit que je devais vraiment faire attention à ça. (...) Je me tire les cheveux : (...) j'ai un bloc, j'ai un crayon, j'ai mon PC, j'ai mon téléphone pour un appel à un ami et, vraiment, je me retourne le cerveau dans tous les sens. J'essaie de réfléchir à tout ce qui pourrait mal se passer, à tout ce qui pourrait bien se passer. Voilà, (...) comme si j'étais sur un bureau en train de passer un examen et je dois noter tout ce qui me vient par la tête quoi, vraiment. [LIB3, 780-781 ; 814-822]

Suite à ce stage difficile qui lui a fait prendre conscience de ses manquements, Lidye souligne combien le soutien qu'elle reçoit de son entourage, des étudiants et des professeurs de l'institut de formation la rassurent (certitude, figure 67), notamment quand ils lui disent qu'un mauvais stage n'est pas forcément lié qu'à un dysfonctionnement de sa part. [*Facteur « soutien/dédramatisation »*.]

Mon entourage et les autres [étudiants de l'institut de formation] et les profs (...) me disaient que ce n'était qu'un mauvais moment à passer, qu'un mauvais stage ce n'était pas forcément que de notre faute. Et justement, c'était une amie qui m'avait conseillé de peut-être, si j'en avais besoin, regarder mes leçons : « Beh, va cibler ce qui n'a pas été ». [LIB3, 790-794]

Elle prend soin d'elle aussi, fait un pas de recul, dédramatise et constate qu'elle a des atouts sur lesquels elle peut compter malgré tout. [*Facteurs « soutien/dédramatisation » et « reconnaissance des atouts », s'appuyer sur son bagage.*]

Maintenant, mon stage, en fait, s'il n'y avait pas eu les maitres de stage dans la classe, il se serait très bien passé parce qu'au niveau des apprentissages, au niveau des objectifs tout a été acquis. C'est juste les maitres de stage qui m'ont fait vivre un calvaire de par leur façon d'être, en fait. C'était juste ça, ce n'était même pas forcément l'enseignement qui était problématique, c'était juste l'entente avec la maitre de stage quoi (...). [LIB3, 2136-2142]

Son stage en première primaire se déroule bien et lui permet de reprendre confiance en elle (certitude, figure 67), tandis que le stage en sixième primaire qui suit et qu'elle doit gérer seule lui permet de constater que sa planification est efficace (efficacité, figure 67).

Chemin faisant, elle garde cette réflexivité qui l'a poussée à analyser ses préparations et l'approfondit afin de rendre l'apprentissage toujours plus adapté aux élèves. Elle comprend, maintenant, l'importance de différencier [*facteur « apprentissage de la compétence », s'outiller en théorie*] et veille désormais à proposer des dispositifs pour les élèves qui sont en difficulté ou encore choisit de nouvelles méthodologies pour observer si elles peuvent convenir à chacun. [*Retour au Profil 4*]

Ici, [au Bloc 3], si je veux mettre des mots-clés ce serait plutôt : « Je réfléchis, j'adapte et je différencie. » (...) Le point qui était le plus important, pour moi, chaque fois, pendant mes préparations de leçon c'était de penser, du coup, à la didactique, à différencier, à adapter (...). J'expérimente des dispositifs qui sont faits pour des élèves ayant certaines difficultés. Je teste des nouvelles méthodologies pour voir si ça convient à tous. [LIB3 1705-1743]

Si les formateurs lui ont insufflé le souci de l'analyse réflexive continue, sa remise en question a été provoquée par son stage difficile en cinquième primaire. Aujourd'hui, [en fin de formation], elle observe que la réflexivité constante et ses remises en question révèlent le pédagogue qu'elle est. [*Facteur « remise en question ».*]

L'analyse didactique, c'est vraiment le moment où on est dans la peau du pédagogue et on est obligés vraiment de se remettre en question, de se dire : « Bon est-ce que ça va marcher ? Est-ce que ce que je propose c'est cohérent ? Est-ce que ça va être utile à tous les enfants ou est-ce que j'ai différents niveaux dans ma classe ? » Il y a peut-être des enfants [pour qui] rechercher dans des documents ça ne fonctionne pas du tout. Il faut utiliser une autre méthode. Donc, il fallait penser aussi à des relances. Comment faire [si] un enfant n'a pas compris l'atelier, comment je vais faire pour lui expliquer ? Comment faire pour gérer le temps ? Comment faire pour proposer à chaque fois des ateliers intéressants, ludiques, qui vont motiver les enfants ? » C'est vraiment le point le plus important. Enfin, je trouve en tout cas. Depuis le début du Bloc 3, que c'est LE point le plus important des leçons. [LIB3 750-760]

Une fois diplômée, Lidye souhaite commencer à travailler car elle veut directement se lancer dans la vie active.

Par conséquent, les difficultés rencontrées par l'étudiante durant son parcours, bien qu'elles l'aient poussée à se réassurer, un moment, sur un autre profil planificateur, font partie du développement de sa compétence à planifier. Le changement de profil témoigne du ré-ancrage nécessaire, il participe à l'évolution du futur enseignant. Autrement dit, il n'y a pas de régression quand le futur enseignant change de profil (du profil 4 au profil 3 ou du profil 3 au profil 2) mais un processus développemental continu. Et ce développement est reconnu par les formateurs (tableau 45) qui attribuent à Lidye (profil 4 privilégié) la note de 13/20, tandis que Sophie (profil 3 privilégié) reçoit la note de 16/20 pour ses stages en fin de formation. Nous n'avons pas d'informations sur ce qui nuance ces notes mais celles-ci montrent, encore une fois, qu'il n'y a pas de meilleur impulseur aux yeux des formateurs.

2.4.4 L'apport des éléments biographiques

Suite à l'illustration des trois cheminements observés chez les participants de l'étude avec les portraits de Delphine, Margot, Noé et Lidye, nous nous questionnons sur l'impact possible des éléments biographiques sur le cheminement qu'ils ont emprunté. En comparant ces quatre portraits, nous dégagons trois constats intéressants, en complément de ceux mis au jour à la section 2.1. du présent chapitre. Ces constats, comme les précédents, ne sont pas généralisables mais offrent des pistes à explorer pour pousser, plus avant, la compréhension et les investigations futures.

Premièrement, nous observons, chez les quatre étudiants, qu'un métier rêvé, un coup de cœur initial et une passion pour les enfants (par exemple chez Delphine, Margot et Noé) ne déterminent pas un profil planificateur particulier, ni celui qui serait impulsé par les apprenants.

Deuxièmement, nous constatons, pour ces quatre étudiants, qu'avoir des parents enseignants n'implique pas nécessairement une compréhension plus fine du métier, toutefois, cette imprégnation familiale pourrait aider l'étudiant à en avoir une représentation plus proche de la réalité. Cette vision plus juste n'implique pas, pour autant, un profil planificateur plus intégrateur, à l'image du profil 4 qui place en synergie le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves. En effet, Lidye, dont les parents ne sont pas enseignants, semble avoir la vision la plus éloignée du métier (ex. huit heures de travail par jour, planification gérée par la direction) et pourtant, elle est la seule, parmi les quatre étudiants décrits, à être impulsée par les apprenants (profil 4) dès sa première année de formation.

Dès lors, les éléments biographiques actuellement en notre possession ne permettent de prédire ni le profil planificateur initial, ni le parcours développemental de la compétence à planifier pour ces quatre participants ; ce qui confirme le besoin d'études complémentaires pour comprendre ce qui fonde leur profil planificateur.

Troisièmement, nous remarquons, à l'entrée du cursus, un manque de connaissance à propos de la planification enseignante, les quatre étudiants expriment la difficulté qu'ils avaient de comprendre ce que recouvre cette tâche et à en saisir le savoir-faire. Malgré tout, ils peuvent tous compter sur leur détermination et leur motivation.

Dès lors, les éléments biographiques nous renseignent sur une certaine équité par rapport à la planification, à l'entrée de la formation : pour ces quatre participants, planifier est une tâche à découvrir.

3. En synthèse de l'analyse longitudinale

L'analyse longitudinale réalisée a permis d'observer le développement de la compétence à planifier des 12 participants de notre étude, durant leurs trois années de formation.

D'abord, nous remarquons que les étudiants se voient évoluer tout au long de leur cursus de formation, tant dans la certitude, le confort que dans l'efficacité de leur démarche

planificative et qu'ils attribuent principalement cette évolution à eux-mêmes ainsi qu'aux deux milieux de formation qui le soutiennent dans l'apprentissage du métier.

Ensuite, nous avons pu traduire l'évolution déclarée des étudiants en trois types de mouvements intra et inter-profils : le renforcement (intra-profil), la restabilisation et l'avancée (inter-profils). En lien avec la perception des étudiants, nos analyses indiquent que ces trois mouvements ne peuvent être connotés d'une régression ou d'une faiblesse de la compétence à planifier. Ils traduiraient, ici une consolidation ou un approfondissement de la démarche, là un changement mais, dans tous les cas, ils participeraient au développement progressif de la compétence. Ajoutons que chaque parcours développemental de la compétence à planifier est singulier et dynamique, les étudiants naviguant au sein d'un même profil ou entre les profils planificateurs au gré des circonstances rencontrées.

Enfin, la compétence à planifier aurait tendance à s'ancrer dans un profil planificateur privilégié, dès l'entrée de la formation, et stable. Les éléments biographiques en notre possession ne nous permettent pas, actuellement, d'en déterminer l'origine. Toutefois, cette tendance à la stabilité serait remise en cause par certains facteurs qui la déstabiliseraient à tel point que, souvent, ils marqueraient fortement l'étudiant émotionnellement. Les deux facteurs principalement responsables du changement de profil planificateur sont « la reconnaissance des atouts, de la légitimité » et « l'engagement professionnel ». Ils sont tantôt activés selon leur valeur négative quand la communauté de professionnels (ou le planificateur-même) relève un manque d'atouts et de légitimité du futur enseignant et/ou quand une tension s'observe au niveau de son engagement professionnel ; ce qui provoquerait le mouvement de restabilisation sur un autre profil. Ils sont tantôt activés selon leur valeur positive quand les atouts et la légitimité sont reconnus par la communauté de professionnels, l'entourage ou par le planificateur-même et/ou quand son engagement professionnel est manifeste ; ce qui provoquerait le mouvement d'avancée. Ajoutons que les remises en question, le soutien et la dédramatisation ainsi que l'apprentissage de la compétence à planifier sont également des leviers de ce mouvement.

Chapitre 8

Discussion

Cette dernière partie vise à discuter les principaux résultats de la thèse. Ce faisant, nous tentons de répondre à la question de recherche en deux temps : que comprendre de la compétence à planifier ? Que comprendre de son développement ? En répondant à ces questions, nous mettons en évidence les contributions de la thèse : une modélisation de la compétence à planifier, la mise au jour d'un impulseur comme dynamique interne l'activant, quatre profils planificateurs et l'hypothèse de socles articulant les différentes représentations données à la compétence planifier. À la suite, nous posons une réflexion sur la méthodologie innovante utilisée pour l'étude (le dispositif *API*) et discutons l'impact d'un cadrage (théorique et méthodologique) composite pour soutenir la recherche.

Discussion

Après avoir présenté, année après année, les résultats de l'étude longitudinale, nous les confrontons entre eux et au regard des avancées théoriques actuelles sur le sujet et envisageons, dans ce chapitre de répondre à la question qui la traverse : « Que comprendre du développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires ? »

Dans cette optique, nous menons d'abord la discussion autour de la compétence à planifier, ensuite nous abordons son développement. Nous terminons ce chapitre, d'une part, en revenant sur la méthodologie innovante que nous avons créée (le dispositif *API*) afin d'approcher l'activité réelle de planification et d'en récolter les données et, d'autre part, en discutant l'impact d'un cadrage (théorique et méthodologique) composite pour soutenir l'étude.

Si ce cadrage composite influe sur la discussion, nous rappelons au lecteur d'interpréter avec prudence les résultats qui sont discutés dans cette partie, en se souvenant que nous cherchons à approcher la vision de l'étudiant, sa logique d'action et le sens qu'il donne à sa démarche planificative.²⁴ Conformément aux cadres de référence fixés pour l'étude doctorale, nous avons veillé à rapporter fidèlement la perception de l'étudiant, dans les résultats et n'émettons pas de jugement.

1. Que comprendre de la compétence à planifier ?

On savait, via la problématique de l'étude, que la compétence à planifier est singulière, que sa mise en œuvre est complexe et probablement compliquée pour les étudiants, et que le processus réflexif qui la sous-tend n'est pas forcément linéaire, ne formatant pas l'apprentissage de la planification à la linéarité enseignée. En accédant au point de vue de l'acteur et à sa logique d'action – conformément à l'interactionnisme stratégique de Pépin (1995, 2000) et la perspective non déficitaire (Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moehle, 2011) choisis comme cadres théoriques principaux de l'étude – de nouvelles compréhensions semblent se dessiner. À savoir :

- la modélisation théorique de la compétence à planifier permettrait différents itinéraires selon la rencontre ou non d'un obstacle conscient ;
- une dynamique interne impulserait inconsciemment l'ensemble de la compétence à planifier et agirait comme filtre de lecture de la réalité ;
- les profils planificateurs seraient, quant à eux, autant de colorations de la compétence à planifier impulsée par un sens incorporé (impulseur).

²⁴ Ainsi, par exemple, l'étudiant peut se considérer émancipé quand le chercheur ou le formateur pensent que l'émancipation ne peut être atteinte en formation initiale. Ou encore, il peut expliquer créer sa leçon quand des observateurs extérieurs pensent qu'il se contente d'ajuster un modèle reçu.

1.1 Une modélisation pour l'illustrer

Suite à l'utilisation de la modélisation théorique de la compétence à planifier (figure 19) comme cadre d'analyse des données, la place de l'obstacle, les boucles de régulation et les niveaux de validation du modèle sont questionnés.

Premièrement, à propos des obstacles, nos analyses montrent qu'ils seraient responsables de la variation des itinéraires qui s'y inscrivent. Nos données relèvent que ces obstacles apparaissent, chaque fois, après avoir consulté les ressources disponibles (figure 45). Ils sont donc conscients. Et lorsque le planificateur en rencontre un, soit il l'ignore, soit il le solutionne, soit il le laisse, pour un temps, de côté car il sait qu'il y reviendra plus tard, et projette alors une nouvelle intention. Contrairement à l'étude de Malo (2005), nous n'avons pas demandé à l'étudiant de rapporter un problème réglé si bien que, dans notre étude, l'obstacle n'est pas à chaque fois résolu par le stagiaire et ne provoque pas d'emblée un changement dans son répertoire des ressources. Le stagiaire ne parcourrait donc pas d'office un cycle de résolution de problèmes communément admis quand une situation problématique se rencontre (e.a ; John, 2006 ; Putnam & Borko, 2000 ; Yinger, 1980) puisque, parfois, il laisse l'obstacle de côté et continue à avancer. De plus, nous n'avons pas observé de différence dans la gestion de l'obstacle entre les groupes d'étudiants si bien que la manière dont chaque étudiant le gère ne serait pas liée à l'impulseur qui l'anime mais serait plutôt dépendante de sa personnalité ou de sa capacité à faire face/à gérer les obstacles rencontrés. Il activerait alors des processus mentaux et affectifs et serait donc plus proche du *design thinking* (Bressoux et al., 2002 ; Vinatier & Altet, 2008) au moment de planifier que de l'*ingénierie pédagogique* tylerienne (Tyler, 1950).

Deuxièmement, à propos des boucles de régulation, nous considérons le processus réflexif sous-jacent à la compétence à planifier. Si certains auteurs, comme Bergeron, (2016), John (2006) ou Munthe et Conway (2017) considèrent que le canevas de préparation proposé par l'institut de formation encourage le planificateur à suivre l'*ingénierie pédagogique* enseignée et le guide, pas à pas, dans une écriture structurée en étapes prédéfinies, si d'autres ajoutent que, ce faisant, l'activité cognitive en est formatée (Clark & Peterson, 1986 ; Wanlin, 2009), technique (John, 2006) et inhibe la prise de risques (Bergeron, 2016 ; Maulini & Vellas, 2003), nous constatons, de notre côté, que c'est plutôt le respect des consignes directrices qui constituent un fil conducteur commun à tous les planificateurs (recevoir le sujet de la leçon, compléter le canevas de préparation et sa feuille d'exercices et faire valider la leçon, une fois terminée, par le maître de stage : telles sont les intentions retrouvées chez chacun). C'est sans doute ces intentions communes qui laissent croire, à première vue, non seulement que les étudiants font tous la même chose quand ils planifient mais aussi qu'ils suivent une activité cognitive linéaire, en étapes, conformément au modèle tylerien appris (e.a ; Charlier, 1989 ; Charlier & Donnay, 1987 ; Clark & Peterson, 1986 ; Schön, 1982, Tochon, 1993 ; Tyler, 1950). Or, si on regarde au-delà de la trace, au-delà de la première explication de l'étudiant qui dit compléter le canevas reçu quand on lui demande de planifier, au-delà des photos qui semblent parfois fort similaires, et au-delà du fil d'intentions commun à tous ; si on s'intéresse véritablement à la démarche planificative, on voit qu'elle s'anime différemment et qu'elle est souvent non linéaire, en sont pour preuve les boucles de

régulations observées au sein du modèle. Ceci renforce, d'une part ce que constatent Gagné et Berger (2019) observant que le modèle tylerien n'est pas privilégié par tous et, d'autre part, ce qu'observent Jalongo et al. (2007) montrant que la linéarité enseignée n'est pas révélatrice du processus mental sous-jacent. Dès lors, il importe de tenir compte du caractère invisible des plans (Loughran, 2019 ; Scheepers, 2014 ; Wanlin, 2009) et de la nécessité de déceler le caché si on veut véritablement les aborder.

Troisièmement, concernant les niveaux de validation de Poizat et Goudeau (2014), seuls le niveau 1 (l'idée) et le niveau 2 (la mise en œuvre) ont recueilli nos données. Le niveau 3 nommé « viabilité » par les auteurs a bien été observé dans nos analyses mais il se retrouve déjà présent dans la boucle de régulation que Malo (2010) et Pépin (2004) observent entre les critères d'efficacité, de certitude et de confort au moment où l'individu les soupèse pour prendre la décision qui lui apporte le bénéfice escompté à moindre coût et décide si les choix recyclés restent viables dans la nouvelle situation rencontrée, selon le principe de viabilité (Pépin, 1995, 2000). Ces deux modèles n'étant pas prévus pour s'amalgamer, le choix de supprimer un niveau à la composante « valider » de la modélisation théorique nous paraît cohérent à la fois pour clarifier le modèle et pour soutenir la compréhension apportée par nos analyses.

Dès lors, nous proposons deux ajustements à la modélisation initiale de la compétence à (figure 19) : l'un concerne la place de l'obstacle qui arrive désormais après les ressources et l'autre est la suppression du troisième niveau de validation de Poizat et Goudeaux (2014). La figure 68 est la modélisation à laquelle nous aboutissons suite à cette discussion. Son but est d'éclairer le processus planificateur du futur enseignant.

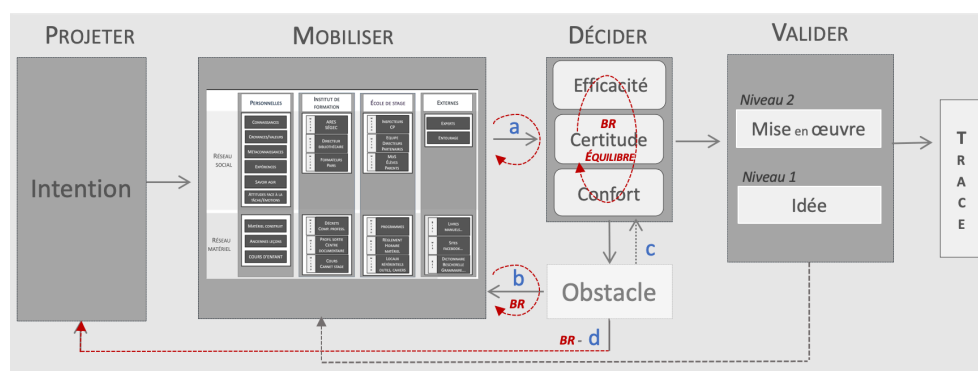


Figure 68. Modélisation de la compétence à planifier

Ainsi, la lecture de la modélisation (figure 68) montre que, pour planifier son enseignement, le futur enseignant se fixe des intentions successives au gré de son avancement jusqu'à la finalisation de ses plans. Dès lors, il traverse plusieurs fois les étapes du modèle qui décomposent l'activité de planification. Chaque traversée peut être différente en fonction de la rencontre, ou non, d'obstacles sur le parcours, si bien que les quatre itinéraires possibles (a, b, c, d sur la figure 68), mis au jour, pourraient être suivis par le même étudiant, au rythme de sa planification. Ce qui atteste de la singularité des démarches planificatives.

1.2 Une dynamique interne pour l'impulseur

Si les démarches planificatives sont singulières, il semblerait que les étudiants se rejoignent autour du sens inconscient (impulseur) qu'ils donnent à la planification. Ce sens inconscient est à distinguer des préoccupations conscientes et simultanées observées par Arroyo et Sugawana (1993), Mok (2005) ou Pigge et Marso (1987) chez les stagiaires enseignants. Comme ces auteurs, effectivement, nous constatons, dans notre étude, que les étudiants déclarent des préoccupations simultanées : être préoccupé à la fois par les apprenants (ils tentent de les motiver, d'organiser les exercices selon le niveau de difficultés...), par leur activité d'enseignement (qu'ils souhaitent créer et s'approprier), par le prescrit (qu'ils veulent respecter) et par leurs représentations (qu'ils activent en se rappelant leurs souvenirs d'école et leur vécu d'enfant). Mais ces préoccupations conscientes ne jouent pas forcément le rôle d'impulseur.

À la suite, nous discutons cet impulseur via trois caractéristiques qui semblent le qualifier : une conception de la planification, une dynamique activant l'ensemble du processus planificateur, un filtre pour lire la réalité.

1.2.1 L'impulseur, une conception de la planification

L'analyse inductive fine des chercheuses scrutant, à travers les discours, le fil qui guide la démarche des participants et qu'ils maintiennent tout au long de leur planification laisse apparaître une dynamique qui serait interne puisqu'elle n'est pas exprimée par les planificateurs, ni directement repérable²⁵. C'est pourquoi, nous considérons qu'elle est inconsciente et se distinguerait des préoccupations conscientes précédemment évoquées. Notons que, déjà, Gervais et Leroux (2011) observaient dans la planification, l'existence d'une part qui échappe à la conscience et qui ne peut être mise en mots.

Cette dynamique interne est personnelle puisqu'elle diffère selon les planificateurs. Ce caractère personnel et interne est aussi le fondement commun aux styles décisionnels de Haren (1979), à l'habitus de Bourdieu (1980), aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de Demougeot-Lebel et Perret (2010) et à la connaissance ouvragée de Vause (2011). Elle en serait donc proche. Toutefois, elle s'en éloigne sur certains points. En effet, la dynamique que nous observons n'est pas consciente, comme la plupart des styles décisionnels de Harren (1979) ; de plus, elle impulse chacun des choix du planificateur, si bien que sa fonction n'est pas de le socialiser, ni d'agir et de reproduire des rapports sociaux intériorisés, comme le présume l'habitus de Bourdieu (1980). Présente chez l'étudiant dès son entrée en formation, la dynamique que nous observons précéderait toute pratique planificative et s'éloignerait ainsi de la connaissance ouvragée de Vause (2011) marquée, elle, par le travail et l'expérimentation de l'enseignant. Enfin, comme le prescrit et les représentations peuvent aussi impulser les décisions planificatives, la dynamique interne mise au jour ne dépendrait pas d'office des conceptions que le futur professionnel se construit

²⁵ Ces dynamiques internes proches de l'impulseur ont fait l'objet d'une publication où elles ont été discutées : Deprit, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88.

sur l'enseignement et l'apprentissage, tel que le soulignent Demougeot-Lebel et Perret (2010).

En réalité, le fait que l'impulseur soit antérieur à la formation et qu'il reste stable tout au long des trois années du cursus et de manière transdisciplinaire, puisque l'étudiant mentionne que sa démarche planificative est fort semblable quelle que soit la matière à planifier, contrairement à ce qu'avancent Peercy et al. en 2015, laisse penser que cette dynamique interne correspondrait plutôt à une attitude mentale inconsciente comme la définissent Demougeot-Lebel et Perret (2010) en parlant de la conception. Mais, il s'agirait, ici, d'une conception de la planification, tantôt teintée par le statut de l'étudiant (quand il y voit un travail dont il faut s'acquitter ou un canevas prescrit à compléter en suivant un modèle), tantôt teintée par la prise en main du futur professionnel (quand il la perçoit comme une démarche d'enseignement personnalisée à créer ou comme une anticipation utile pour rendre l'apprentissage des élèves efficient). Notons que s'il s'agit d'une conception (ou croyance), on peut comprendre que l'impulseur soit tenace, stable et prédomine au moment d'agir, comme le souligne Vause (2010).

On pourrait, alors, se questionner sur l'origine de l'impulseur et se demander ce qui l'active. D'une part, la variété des impulseurs observée pourrait provenir de l'hétérogénéité des étudiants entrants, chacun étant imprégné par sa propre conception du métier, nous disent Pigge & Marso (1987). De ce fait, la coexistence des quatre impulseurs serait issue des parcours de vie différents (Levinson, 1986), chaque étudiant étant marqué par des socialisations primaire et secondaire qui ont véhiculé des valeurs et croyances sur l'apprentissage (Donnay, 2008 ; Gabrys-Barker, 2010 ; Vause, 2011) et ont fondé ses conceptions du métier (Darling-Hammond, 2006 ; Lui & Bonner, 2016 ; Vause, 2010) qui le font agir et réagir à sa manière (Mok, 2005). D'autre part, l'analyse des données biographiques en notre possession ne montre pas de quelconques influences de l'âge, de la scolarité, des parents enseignants, des expériences antérieures avec des enfants sur l'activation d'un impulseur particulier. L'analyse plus détaillée des quatre portraits montre, en sus, qu'il n'y aurait pas non plus d'influence d'un coup de cœur pour le choix de ce métier, ou d'une compréhension fine de ce qu'il recouvre (y compris la tâche de planification), à l'entrée de la formation. Bref, pour les participants de l'étude, aucune relation de causalité n'a pu être établie entre ces différentes variables et l'impulseur activé. Dès lors, et sans vouloir généraliser, si les socialisations primaire et secondaire alimentent des croyances et des valeurs des enseignants (Vause, 2010, 2011) et si nos données n'en montrent aucun effet sur l'impulseur (conception interne), il est possible que cela soit dû à notre échantillon trop restreint pour laisser paraître ces effets, ou au manque de données biographiques en notre possession ou encore aux socialisations qui, à elles seules, pourraient ne pas suffire pour activer un impulseur particulier. Par exemple, d'autres variables, comme les caractéristiques personnelles relevées par Raduan et Na (2020), pourraient intervenir dans la détermination d'un impulseur, en agissant seules ou combinées aux différentes socialisations. Il semble donc que des études complémentaires soient nécessaires si nous voulons en étudier l'origine.

1.2.2 L'impulseur, une dynamique activant l'ensemble du processus planificateur

En observant les différentes composantes de la compétence à planifier au regard des impulseurs activés (tableau 47), nous constatons que l'impulseur ne dynamiserait pas seulement la prise de décision, comme nous le pensions au début des analyses en suivant la pensée de Malo (2010) et de Pépin (2004), mais qu'il en animerait l'ensemble. Précisons que la composante « projeter une intention » n'a été analysée qu'avec les données du Bloc 1. Toutefois les informations qu'elle apporte nous permettent de suggérer, pour notre échantillon, qu'aucune composante de la modélisation ne serait délaissée par l'impulseur. Des analyses complémentaires, aux trois temps de récolte, sont malgré tout nécessaires pour le confirmer. À la suite, nous lisons le tableau 47 pour montrer au lecteur le souffle que donne chaque impulseur sur la compétence à planifier, avant d'entamer une discussion plus ciblée sur l'équilibre décisionnel et la viabilité des choix.

Tableau 47. Les composantes de la compétence à planifier au regard des impulseurs activés

	IMPULSEURS			
	LES REPRÉSENTATIONS	LE PRESCRIT	L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT	L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES
Les intentions projetées [Bloc 1]	calquées sur les consignes de la haute école	morcelées, dispersées, inattendues	progressivement organisées	ciblées sur l'apprentissage
Les ressources mobilisées	souvenirs	banque d'informations	album personnalisé	outils fonctionnels
L'équilibre dans les décisions	« Que ça marche »	« Respecter le prescrit »	« S'approprier »	« S'ajuster aux apprenants »
La trace	outil	outil	instrumentation	instrumentation

Quand les représentations initiales impulsent la compétence à planifier, elles lui donnent un sens incorporé, stable, inconscient qui provient du vécu du planificateur : de son enfance et de ses scolarités antérieures, mais aussi sa perception d'un travail à faire pour l'école (ce travail étant, ici, de planifier une leçon). Ainsi, quand on lui demande de préparer une leçon (tableau 47), il s'exécutera même s'il n'y voit pas vraiment le sens. Il calque ses intentions sur les consignes de la haute école (recevoir le sujet de la leçon, trouver le contenu à enseigner, compléter le canevas, le faire valider par le maître de stage et l'ajuster suivant les conseils reçus, imprimer la préparation et la classer dans sa farde) et puise dans ses souvenirs puisque ces ressources lui parlent. Il suit aussi scrupuleusement le canevas reçu, selon le mode d'emploi recommandé, s'astreignant à la contrainte de cette écriture. Et, finalement, quand il doit prendre une décision, il veille à ce « que ça marche », c'est l'équilibre qu'il recherche. Ainsi, tant sa certitude, son confort que son efficacité de planificateur sont trouvés dans les automatismes qu'il acquiert et dans ses souvenirs d'enfant.

Quand le prescrit impulse la compétence à planifier, il l'imprègne et guide l'ensemble de la démarche planificative. Ainsi, le planificateur n'aurait de cesse de se conformer aux consignes de ses formateurs pour tenter de répondre à leurs demandes. On constate (tableau 47) qu'il cherche dans des banques d'informations pour avoir une chance de trouver un comment faire pour bien faire, respecte le canevas tel que prescrit (outil) et, au Bloc 1, semble en survie pour arriver à répondre à la demande si bien que ses intentions sont morcelées, dispersées ou inattendues. Quant aux décisions qu'il doit prendre, elles visent aussi à « respecter le prescrit », c'est là son équilibre. C'est pourquoi, il dit trouver sa certitude dans l'imitation de modèles (bien que savoir comment faire semble parfois rester une source de difficultés), ou dans la validation de son travail. Il se sent efficace quand il utilise des méthodologies déjà testées. Quant à son confort il espère le trouver dans un bien-être planificateur mais cela semble encore lui faire défaut.

Quand l'activité d'enseignement impulse la compétence à planifier, elle l'active dans toutes ses composantes. Nous observons, en effet (tableau 47) que le planificateur cherche à réaliser sa propre leçon, à la tester, à l'expérimenter en organisant ses intentions, en puisant dans ses ressources privilégiées et personnelles (album personnalisé) et en ajustant le canevas reçu à sa manière de faire (instrumentation). C'est pourquoi, quand il doit prendre une décision, c'est encore en « s'appropriant » la planification qu'il trouve son équilibre. Il cherche son style d'enseignement et son bien-être mais être à l'aise et faire preuve de maîtrise (de la matière, de la didactique...) semblent encore un objectif à atteindre (confort). Il trouve son efficacité dans sa propre démarche réflexive qu'il tente de mettre en place et quand il se projette en classe. Quant à sa certitude de bien faire, il s'en assure lorsqu'il constate que sa manière de faire s'apparente à celle du maître de stage et quand il reçoit la confirmation que ses plans créés sont valides.

Quand l'apprentissage des élèves impulse la compétence à planifier, elle dynamise inconsciemment l'ensemble de ses composantes (tableau 47) : les intentions du planificateur sont alors ciblées sur l'apprentissages, les ressources utilisées sont choisies spécifiquement parce qu'elles sont fonctionnelles pour la planification au service des apprenants, et le canevas est réapproprié (instrumentation) afin de retenir la trace des apprentissages anticipés de manière fluide. Dès lors, au moment de prendre des décisions, le planificateur recherche l'« ajustement aux apprenants » (équilibre). Principalement préoccupé par l'apprentissages des élèves et par la fonctionnalité de ses plans, il prend en charge et semble gérer seul cette tâche du métier. C'est d'ailleurs quand sa compétence à planifier est fonctionnelle qu'il est sûr de bien faire (certitude). Son confort, il le trouve dans la tâche elle-même, puisque planifier devient un plaisir. Quant à l'efficacité de sa planification, il la désigne par ses allers-retours réflexifs, sa projection en classe, ses collaborations qui lui permettent de prévoir efficacement les interactions de classe.

S'agissant plus spécifiquement de la prise de décision des différents profils planificateurs, nos analyses indiquent qu'il y aurait bien une recherche d'équilibre et la présence de critères en creux, comme des difficultés persistantes (savoir comment faire, être à l'aise avec la matière...) traduirait les couts que le planificateur est prêt à accepter. Ce faisant, nos données

abondent dans le sens de Malo (2010) et Pépin (2004) qui stipulent que l'équilibre recherché consisterait à obtenir le bénéfice escompté à moindre coût.

Cependant, deux nuances semblent apportées par nos données. La première est que cet équilibre serait dépendant et régi par l'impulseur du planificateur, comme nous venons de l'expliquer. La seconde nous est apportée par l'étude plus pointue réalisée sur la composante « décider/valider » de la compétence à planifier avec les données du Bloc 1. Cette étude montre, qu'en plus de la discussion des trois critères (certitude, efficacité, confort), apparaissent deux autres stratégies menant à la décision : la convocation d'un seul critère et la juxtaposition de ces critères pour construire la réponse. Dans ces deux cas, la ressource mobilisée semble choisie pour satisfaire au critère si bien qu'il n'y a pas de tension observée dans le choix, ni de réel déséquilibre à restaurer. Le bénéfice attendu se construit alors sur l'information liée au critère activé ou par adjonction d'informations. Nous n'avons pas d'informations sur l'évolution de ces stratégies aux Blocs 2 et 3 mais les avoir décelées au Bloc 1 nous offre l'opportunité non seulement de constater leur existence mais également de tenter une compréhension plus pointue des premiers pas planificateurs. Ainsi, ces deux stratégies observées semblent s'apparenter aux stratégies étudiantes relevées par différents auteurs (e.a. Boubée, 2011 ; Lu & Yuan, 2011 ; Savolainen, 1999). Il semblerait que les étudiants, en première année de formation, majoritairement impulsés par le prescrit (profil 2) et par le souhait de se conformer aux attentes des formateurs et de la formation, cheminent dans l'apprentissage du métier, sans doute encore imprégnés des stratégies de recherche d'informations qui ont fonctionné dans leur parcours scolaire antérieur comme le principe de suffisance, la loi du moindre effort, le choix privilégié de ressources faciles à trouver et compréhensibles (Boubée, 2011), de ressources accessibles (Lu & Yuan, 2011) ou qui ont fait leur preuve (Savolainen, 1999), se contentant sans doute de la première solution qui le satisfait minimalement et l'encourageant, par là, à n'activer qu'un seul critère ou à les juxtaposer sans mener plus avant la réflexion.

Quant à la viabilité des choix, c'est à nouveau l'analyse raffinée des données du Bloc 1, qui nous offre une compréhension plus pointue du processus. Nous avons, en effet, pu observer que lorsqu'une ressource choisie est considérée non viable en l'état et constitue un obstacle pour le planificateur, quatre stratagèmes peuvent être mis en œuvre par l'étudiant.²⁶ Le premier est le changement de ressource quand celle qui est choisie ne lui convient pas pour poursuivre son intention. Cela correspondrait à l'invalidation de la solution, selon Malo (2005). Le deuxième est la réparation de la ressource qui fait défaut, ce qui s'approcherait de l'ajout d'une solution au répertoire, pour Malo (2005). Le troisième ne fait pas partie des stratagèmes dépliés par Malo (2005), il s'agit de l'ignorance de la ressource défaillante en « faisant avec ». Quant au quatrième stratagème, l'ajustement de la ressource au nouveau contexte, aussi mentionné par Malo (2005), il est surtout repéré dans nos données du Bloc 3, et dans une moindre mesure au Bloc 2, quand, par exemple, l'étudiant reprend une ressource utilisée à un stage précédent en l'ajustant à l'année de son nouveau stage. Ce stratagème

²⁶ Ces différents traitements du répertoire des ressources sont illustrés par les parcours observés au sein de la modélisation (figure 68).

arrivant aux Blocs 2 et 3 pourrait s'expliquer par le bagage qui s'étoffe au fil des ans et offre à l'étudiant un panel plus fourni de ressources enseignantes à ajuster d'un contexte à l'autre.

1.2.3 L'impulseur, un filtre pour lire la réalité

Puisque l'impulseur est une dynamique interne qui oriente les décisions et la logique d'action du planificateur comme le suggère l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000 ; Malo, 2005), il jouerait aussi le rôle de filtre à travers lequel l'étudiant lit et comprend cette tâche du métier.

De ce fait, en tant que filtre, il s'apparenterait au répertoire évoqué par Pépin (1995, 2000) qui permet de donner du sens aux situations rencontrées grâce aux schèmes de compréhension et d'action construits au fur et à mesure des expériences rencontrées. Mais si, pour Malo (2005) et Pépin (1995, 2000), l'individu comprend le monde à travers ce qu'il a déjà vécu et compris (ses connaissances et ses croyances) – ce que nous observons aussi puisque l'impulseur s'apparenterait à une croyance construite antérieurement – dans nos données, le sens se distinguerait par sa nature inconsciente (discutée au point 1.2.1.) et par sa fonction qui dynamiserait l'ensemble du processus planificateur (discutée au point 1.2.2.).

En conséquence, l'impulseur serait une conception de la planification qui agirait comme un filtre de lecture, lui accordant un sens tenace et profond. Et c'est ce sens donné à la planification qui guiderait le futur enseignant dans sa tâche planificative, en impulsant l'ensemble de sa démarche.

1.3 Des profils planificateurs pour la colorer

En découvrant l'existence de quatre impulseurs, nos analyses découvrent aussi les quatre profils planificateurs qui leur sont liés.

De fait, tout profil planificateur rassemble les étudiants animés par un même impulseur. Autrement dit, le profil planificateur est une coloration de la compétence à planifier (ou une coloration de la modélisation) par un impulseur. Et comme l'impulseur génère un sens profond et inconscient à la planification, on peut dire que tout profil planificateur est imprégné d'un sens particulier qui vient animer toutes les étapes de la démarche, imprégnant chacune des décisions, les questionnements liés et jusqu'au sens de l'engagement dans la formation au métier.

Concernant le sens donné à la planification, tandis que le profil 1 semble en donner peu et se demander « Comment utiliser mes représentations initiales ? », le profil 2 veille à répondre aux attentes de ses formateurs : « Qu'attend-on de moi ? » Tous deux planifient parce qu'on le leur demande et leurs réflexions participent surtout à la recherche d'informations utiles pour compléter le canevas de préparation. Le profil 3, quant à lui, utilise le canevas pour réfléchir aux différentes étapes de la leçon qu'il veut organiser selon sa propre logique et au profit de son enseignement. Son questionnement serait plutôt : « Comment m'outiller et développer mon enseignement ? » Finalement, le profil 4 mettrait en synergie le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves dans une démarche réflexive, dynamique et anticipatrice des interactions de classe. Il semble vouloir développer encore et

encore sa compétence à planifier, prenant en mains la construction de l'apprentissage des élèves, manifestant, par-là, responsabilisation et autonomie. Ces activités mentales portées sur l'action, mais plus encore, ces compétences gérant l'action et sa mise en œuvre par la combinaison judicieuse des ressources nécessaires sont, pour Barbier (2005), des formes de professionnalisation. Par conséquent, les réflexions du profil 4 paraissent portées par ce questionnement : « Comment me professionnaliser (en développant ma compétence à planifier) au profit des apprenants ? »²⁷

Concernant le degré d'engagement de l'étudiant dans la formation (et donc dans l'apprentissage du métier) et, en corollaire, dans son développement professionnel, il serait tributaire de cette compréhension incorporée. Ainsi, le profil 1 semble peu s'engager, son but de formation serait d'activer son déjà-là pour être conforme à son statut étudiant ; le profil 2 aurait pour but de survivre et de s'acculturer pour réussir ; le profil 3 souhaiterait s'outiller et s'exercer pour développer son style d'enseignant ; et le profil 4 aurait pour but de se professionnaliser pour affiner sa compétence à planifier²⁸. Sachant que les participants de l'étude se trouvent majoritairement dans le profil 2, en début de formation, pour ensuite se regrouper au sein du profil 3 – voguant durant leur formation, du prescrit à l'activité d'enseignement – nous pensons, comme Leroy et al. (2021), que cet ancrage premier dans le prescrit témoignerait d'un engagement étudiant. Les auteurs indiquent, en effet, que pour s'adapter à l'enseignement supérieur, il est nécessaire d'investir le métier d'étudiant. Mais, en parallèle et progressivement au fil des ans, ajoutent-ils, l'étudiant construit son projet professionnel, ce qui expliquerait l'engagement davantage professionnel des participants de l'étude quand ils rejoignent le profil 3 impulsé par leur propre activité d'enseignement.

Notons que, comme le profil planificateur est lié à l'impulseur et donc à une conception de la planification, il ne serait donc pas la conséquence d'un apprentissage mais manifesterait, comme le suggèrent Demougeot-Lebel et Perret (2011) une attitude mentale tacite permettant de lire et d'interpréter une situation. Celle-ci serait imprégnée, entre autres, de croyances, de valeurs, de connaissances qui impliquent une prise de position idéologique inspirant l'action, selon Langevin (2007), et, par voie de conséquence, impacterait la logique d'action chère à Pépin (1995, 2000). En tout cas, c'est ce que laissent supposer nos analyses discutées au point 1.2. de ce présent chapitre. Toutefois, nous ne possédons pas de données longitudinales couvrant un empan plus large qui auraient pu déceler, peut-être, l'impact du temps laissé pour que l'apprentissage s'installe et provoque l'activation d'un autre impulseur ; ni d'études sur les dispositifs d'apprentissage spécifiques qui aurait pu la favoriser (même si les étudiants ne mentionnent pas la présence de tels dispositifs dans leur cursus de formation).

Ajoutons, à nouveau, que la mise au jour de ces profils ne signifie pas une mise en boîte ou une catégorisation des démarches planificatives des étudiants. En accord avec les interactionnistes stratégiques (Pépin 1995, 2000), nous avons remarqué que chaque étudiant a sa propre démarche, ses propres réactions face à la réalité qu'il rencontre (comme lorsqu'il doit gérer un obstacle) et sa propre façon d'évoluer. Ce que nous apprennent les profils, c'est

²⁷ Ces questionnements sont repris dans la figure 69.

²⁸ Ces buts de formation sont repris dans la figure 69.

que les représentations que les étudiants ont de la planification varient et que ces compréhensions variées peuvent se regrouper.

En conséquence, la compétence à planifier semble pouvoir se modéliser en étapes (projeter une intention, mobiliser des ressources, décider et valider le choix et le retenir, le cas échéant, dans une trace) par lesquelles passerait plusieurs fois le planificateur jusqu'à ce que sa leçon soit terminée. Son itinéraire au sein du modèle peut suivre différents chemins en fonction de l'obstacle, conscient, rencontré, si bien que la cognition qui sous-tend la démarche planificative ne serait pas toujours linéaire (telle que souvent apprise en formation) et serait difficilement décelable à travers la trace écrite, finalement assez semblable pour tous.

Cette modélisation serait animée par un impulseur, c'est-à-dire par une conception de la planification avec laquelle l'étudiant arriverait en formation. Cette compréhension incorporée du métier et de la planification serait responsable d'un sens ancré, inconscient donné à la compétence à planifier qui agirait comme un filtre de compréhension des situations et guiderait non seulement l'équilibre décisionnel et la viabilité des choix planificateurs mais, plus largement, l'ensemble de la démarche planificative. Solidement ancré dans les structures mentales, l'impulseur serait assez stable, difficilement modifiable, et résisterait aux années et aux matières à planifier. Au nombre de quatre (les représentations, le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves) ventilés parmi nos participants dès le début de la formation, son origine n'est pas claire et pourrait provenir d'une combinaison personnelle et incorporée de facteurs issus des socialisations primaire et secondaire et des caractéristiques personnelles.

Quant au profil planificateur, il est la coloration de la compétence à planifier activée par un impulseur. De ce fait quatre profils planificateurs sont observés, caractérisés chacun par le sens discret qui anime la compétence à planifier et soutient sa singularité.

2. Que comprendre du développement de la compétence à planifier ?

Après avoir discuté de la compétence à planifier, nous proposons, dans cette section, d'en discuter son développement.

On sait, par les cadres théoriques de référence choisis pour l'étude, que les interactionnistes stratégiques considèrent l'apprentissage comme un processus d'adaptation à l'environnement qui enclenche soit une modification du répertoire lorsque celui-ci n'est plus viable en l'état pour faire face à la situation rencontrée (Pépin, 1995, 2000) ; soit un enrichissement du répertoire en l'intensifiant ou en le consolidant. On sait aussi que, selon une perspective non déficitaire, et selon ce qu'en observe Malo (2005), l'étudiant perçoit l'apprentissage comme tout effort fourni pour résoudre un problème.

S'agissant de la compétence à planifier, si la problématique de l'étude mentionnait que son apprentissage ne suit pas forcément la démarche réflexive linéaire recommandée par les modèles tyleriens souvent appris en formation (Gagné & Berger, 2019) ; nos données montrent (1) qu'il se dynamise souvent au sein d'un même profil planificateur; (2) que les

différentes compréhensions internes de la compétence à planifier s'articuleraient en socles théoriques sur lesquels viendraient se dessiner des parcours singuliers ; et (3) que certains facteurs favoriseraient le développement de la compétence à planifier.

2.1 Une tendance à rester dans le même profil planificateur

Nos résultats montrent que l'étudiant entrant en formation privilégie le prescrit (profil 2) sans doute dans un besoin d'acculturation à la formation. Nous observons ensuite qu'il se stabilise sur un profil planificateur durant le reste de la formation, ce qui indiquerait l'existence d'un profil privilégié. Malgré l'ancrage fixe dans un profil, nous constatons, avec les participants, que la compétence à planifier se développe. Cette stabilité questionne la viabilité de la compétence à planifier. Nous discutons ces différents points dans les sections qui suivent.

2.1.1 Au Bloc 1, s'acculturer et survivre

Au Bloc 1, l'étudiant qui planifie semble marqué par la nécessité de s'acculturer à la formation et par la survie. Ces deux états seraient responsables d'un ancrage initial et momentané, dans le profil 2.

S'acculturer à l'entrée de la formation en étant impulsé par le prescrit semble la voie suivie par la majorité des participants de l'étude. En effet, la plupart des étudiants s'installe dans le profil planificateur 2 en première année de formation et semble s'en détacher dès la deuxième année pour rejoindre un profil privilégié et ne plus le quitter jusqu'à la fin de la formation. Cet ancrage dans le prescrit s'expliquerait par la nouveauté de la formation qui encourage l'étudiant à s'y acculturer, c'est-à-dire à s'approprier une culture commune pour devenir semblable aux autres (Millet, 2003) et à se faire proche des attentes des formateurs (Paivandi, 2015). Notons, dans ce cas, la puissance de l'acculturation qui serait capable d'activer, momentanément, un nouvel impulseur mobilisateur.

Survivre aux premières planifications est souvent évoqué par les participants de l'étude inscrits dans le profil planificateur 2 au début de la formation. Nos résultats rejoignent les constats d'Arroyo et Sugawana (1993) qui observent que les entrant dans un cursus sont en survie et manifestent des inquiétudes relatives à leur capacité à pouvoir endosser le métier et tout ce qu'il implique (gérer les élèves, les interactions, trouver sa place de stagiaire...). Toutefois, comme le défend Katz (1972), la survie serait plutôt le reflet de la nouveauté du métier et non d'un profil planificateur puisque les étudiants qui restent mobilisés par cet impulseur (le prescrit) en deuxième et troisième années de formation ne l'évoquent plus autant. Ainsi, à l'instar de Pigge et Marso (1987), nous constatons aussi que cette anxiété diminue avec le temps et le développement des connaissances et compétences. Par contre, étant donné que les autres profils planificateurs (1, 3 et 4) mentionnent peu la survie en première année de formation (même si cette année reste difficile pour eux et que tous doivent s'acculturer), nous présumons que la survie, même si elle est liée à la nouveauté, ne serait pas une étape par laquelle tous les étudiants passeraient, en tout cas, elle ne serait pas vécue consciemment, par tous, avec la même intensité.

Autrement dit, nous faisons l'hypothèse qu'en entrant dans la formation, les étudiants seraient dotés d'un impulseur. Or, la survie, liée à la nouveauté, ressentie par la plupart, les amènerait à délaisser cet impulseur pour comprendre ce qu'on attend d'eux et tenter de déterminer les balises de la formation. Ils s'installeraient donc, pour un temps, au cœur des consignes prescrites (profil 2) afin de les délimiter. Puis, après les avoir assimilées, rejoindraient leur profil privilégié.

2.1.2 L'attirance du profil planificateur privilégié

Plus largement, nos données montrent une résistance à changer de profil planificateur durant la formation. Soit que l'étudiant s'y stabilise et n'en bouge pas tout au long du cursus; soit qu'il commence la formation en s'ancrant dans le profil 2 (impulsé par le prescrit) pour en repérer les balises mais très vite, une fois compris ce qu'on attend de lui, rejoindre son profil de prédilection ; soit encore, en cas de difficulté majeure, qu'il quitte son profil habituel pour venir se ré-assurer dans un profil antérieur (selon l'articulation des socles) et ainsi, une fois l'assurance récupérée, revenir s'ancrer dans son profil privilégié.

Cette tendance à rester guidé par le même impulseur pourrait s'expliquer par l'état que nous lui avons défini, c'est-à-dire une conception inconsciente, latente, profondément ancrée au sein des structures cognitives du sujet, stable et tenace, comme le précise Vause (2010), et qui constitue un filtre de lecture de la réalité, lui octroyant un sens déterminé. Toutefois, nous ne pouvons pas exclure, à l'instar de Goyette et Martineau (2018), que cette tendance puisse provenir du fait que tout changement est coûteux cognitivement et affectivement si bien que l'étudiant pourrait préférer conserver ses croyances, ses connaissances, le sens qu'il donne à la profession et à sa manière de voir le monde et d'agir, plutôt que de les mettre en tension et de les remettre en question.

2.1.3 Se développer au sein d'un profil, vers une intuition qualifiée

Rester dans un profil planificateur n'empêche pas l'étudiant d'évoluer et de développer sa compétence à planifier. D'ailleurs, quel que soit son parcours, il se voit progresser, constatant qu'à force de concevoir des plans, il va plus vite et acquiert des habitudes qui deviennent des routines. Ce faisant, il libère sa cognition du poids de l'écrit qui s'automatise, pour la réinvestir au profit d'une activité mieux pensée. Dans ce sens, pouvoir utiliser un canevas plus léger en fin de formation est aussi un libérateur mental. Toutefois, si automatismes il y a, ils ne sont pas pour autant irraisonnés puisque, comme l'observe Berliner (2004), nous constatons que la performance du planificateur « routinier » ne peut être qualifiée d'hasardeuse mais se doterait plutôt d'une certaine fluidité et spontanéité, l'étudiant ne cherchant plus quelle serait sa démarche pour planifier ni comment compléter le canevas, mais saurait ce qui lui correspond et ne devrait plus y réfléchir. C'est comme si ces problèmes n'étaient plus à résoudre puisque la solution est récupérée instantanément, nous dit John (2006). Bref, le traitement de l'information devient plus rapide (John, 2006) car, selon Enow & Goodwyn (2018), les procédures planificatives laborieuses sont transférées en mode invisible, tacite et mental.

Ces automatismes, cette performance qui se développe progressivement et s'internalise ne seraient dépendants ni du contexte de stage, ni du contexte disciplinaire. En effet, dans notre étude, ces deux contextes n'ont cessé de varier : chaque année et pour chaque stage, les participants ont changé d'école, de maître de stage, d'année d'enseignement et la durée d'un stage n'a pas excédé trois semaines si bien qu'une installation dans un contexte de travail n'a, nous semble-t-il, pas pu être consolidée. Les contenus à planifier n'ont, eux aussi, cessé de changer puisque les étudiants ont dû réaliser des leçons dans toutes les disciplines auxquelles leur métier d'instituteur les appelle. Et pourtant, malgré ces variations, les étudiants mentionnent qu'à peu de choses près ils planifient de la même manière quel que soit le contenu à enseigner et que, quoi qu'il se passe, leur progression est effective et leur aisance planificative plus grande, au fil des ans. Dès lors, contrairement à ce qu'affirment Enow et Goodwyn (2018) nous ne voyons pas d'impacts significatifs des changements de contextes (de stage et disciplinaires) sur la fluidité planificative et sur son rythme de développement. Nous ne pouvons donc pas avancer, comme Percy et al. (2015), que l'expertise planificative est située.

Toutefois, pour comprendre cette progression continue malgré les contextes (de stage et disciplinaires) mouvants, nous nous demandons si la stabilité des contextes serait logée ailleurs ? De stabilité, nous n'en trouvons que dans le contexte personnel, c'est-à-dire au sein du profil planificateur incorporé et peu changeant de l'étudiant et dans le contexte de l'institut de formation que nous avons maîtrisé puisque nous avons choisi de ne travailler qu'avec une seule haute école. Ceci nous amène à deux hypothèses compréhensives. Il semblerait soit que l'impulseur soit assez fort pour résister aux différents contextes (de stage et disciplinaires) que l'étudiant croise tout au long de sa formation et le consolide, l'empêchant d'être déstabilisé dans son parcours développemental (ce qui semble plausible puisque l'impulseur est défini comme une conception ancrée) ; soit que la haute école serait le contexte de référence, stable, sur lequel se repose l'étudiant et au sein duquel il développe sa compétence à planifier. Autrement dit, la compétence à planifier pourrait être, pour l'étudiant, « l'affaire de la haute école », c'est-à-dire une compétence à développer en formation à la manière d'une procédure à maîtriser, non forcément adaptable ni ajustable aux multiples contextes scolaires et aux différents contenus à planifier. Et cet aspect mécanique, statique et fixe des plans ne prendrait pas fin avec la formation puisqu'Enow et Goodwyn (2018) observent les mêmes caractéristiques inflexibles chez les enseignants novices. Quoi qu'il en soit, le développement de la compétence à planifier, pour le futur instituteur primaire, s'il est situé, le serait surtout dans l'impulseur et dans le contexte de la formation, dont il semble directement dépendre.

En conséquence, ce sont les expériences planificatives qui seraient à l'origine des automatismes et de l'aisance que les étudiants observent s'installer. Ainsi, plus l'étudiant planifie, plus sa compréhension du métier et de la tâche planificative s'affineraient. D'aucuns parlent d'ailleurs de représentations qu'ils construisent grâce à leurs jeunes expériences sur lesquelles ils peuvent désormais compter. Nos constats rejoignent ceux de Raduan et Na (2020) qui observaient déjà que l'accumulation de l'expérience permet de développer les compétences professionnelles, et ceux de Kahneman et Klein (2009) puis de Goyette et Martineau (2018) observant que toutes les occasions signifiantes de s'exercer et de performer

dans une compétence, entraînent, au long des années, le basculement des jugements et décisions dans le non conscient.

Ces constats vont dans le sens d'une expertise qui se construit pas à pas (Dreyfus & Dreyfus, 1986 ; Kinchin & Cabot, 2010). Cette expertise naissante est aussi soutenue par les formateurs qui valident les préparations, attestent de la réussite et par les pairs qui soutiennent l'étudiant et croient en lui. Par ces témoignages, l'étudiant se sent reconnu et légitimé dans sa compétence à planifier, ce qui, pour Shanteau (1992) et Munthe et Conway (2017) en manifeste la reconnaissance. Toutefois, l'expertise étant l'apanage des meilleurs praticiens très performants dans leur profession (Raduan & Na, 2020) qui en fixent la norme (Kahneman & Klein, 2009), pour les étudiants en formation ; nous préférons parler d'une intuition qualifiée qui se développe progressivement, vient libérer la cognition pour la rendre plus disponible pour gérer d'autres choses telles que les imprévus (Kahneman & Klein, 2009). Ce que confirment, par ailleurs, les étudiants qui expliquent arriver peu à peu à « sentir » si leur leçon va fonctionner ou non dans le contexte spécifique de la classe de stage.

En revanche, s'il y a bien développement d'une intuition qualifiée, elle ne semble ni stagner, ni régresser comme le supposent Raduan et Na (2020) à propos du développement de l'expertise. De fait, la compétence à planifier est observée, analysée et perçue, par l'étudiant, en constante progression. Même quand il doit s'extirper d'une situation d'échec, il apprend. Comme Malo (2005), nous concluons que le moindre effort est, pour lui, un apprentissage.

2.1.4 La viabilité de la compétence à planifier

La compétence à planifier tend à s'accrocher et à se développer au sein d'un même profil planificateur si bien que sa viabilité semble robuste. Dans l'équilibre qui la détermine, il est possible que les éventuels coûts soient moins lourds à supporter que toute tentative de modifier une démarche qui a fait ses preuves, et qui, de surcroît, est impulsée par une conception interne comme l'ont rappelé *supra* Goyette et Martineau (2018). Cette conception prédominerait sur les nouveaux apprentissages construits, tel que le montrent Zeichner et Gore (1990) et Malo (2005) et resterait présente et tenace une fois l'étudiant diplômé.

Néanmoins, il arrive que l'étudiant ne considère plus sa compétence à planifier viable en l'état et doive la comprendre autrement. Ce déchaussement de son profil planificateur privilégié (et donc le changement d'impulseur) serait provoqué par différents facteurs – mentionnés *supra* – qui ne seraient pas forcément déséquilibrants pour tous les étudiants, ni déséquilibrants seuls puisque la combinaison de facteurs peut parfois être nécessaire pour provoquer le changement.

Parmi eux, deux facteurs semblent jouer un rôle essentiel dans la mesure où nous les avons observés dans tous les cas de déchaussements. Il s'agit de l'engagement professionnel de l'étudiant et de la reconnaissance de ses atouts, de sa légitimité. Tous deux peuvent être instillés par l'étudiant ou par les formateurs de la haute école qui, en conséquence, semblent revêtir une responsabilité majeure dans l'installation d'un sens nouveau, tandis que la reconnaissance est, elle, trouvée et recherchée aussi auprès des autres catégories d'acteurs

qui gravitent autour du planificateur (c'est-à-dire les acteurs du stage, l'entourage et l'étudiant lui-même). Ce facteur paraît donc essentiel aux yeux des étudiants pour percevoir la viabilité de sa compétence à planifier.

L'engagement professionnel pourrait modifier la conception de la planification quand l'étudiant le remet en question suite à un échec qui l'amène à envisager un changement d'orientation ou parce qu'il préfère garder son statut d'étudiant ; ou, *a contrario*, quand il s'engage dans le développement de ses compétences professionnelles par défi ou parce qu'il a acquis de nouvelles compréhensions du geste planificateur attendu, du métier, ou de son propre style d'enseignant avec tout ce que cela recouvre en termes de gestion, de responsabilisation et d'autonomie progressives. Ce faisant, en plus d'apprendre à enseigner, il apprend à être enseignant et à agir et réagir avec assurance dans les situations rencontrées, nous disent Goyette et Martineau (2018). L'engagement et la motivation faisant partie du professionnalisme attendu (Jonnaert et al., 2004), nous comprenons qu'ils puissent modifier la vision de la formation et le sens donné à la tâche planificative du métier, provoquant, par la même occasion, un changement d'impulseur.

La reconnaissance des atouts et de la légitimité n'est pas sans rappeler l'approche non déficitaire choisie pour cette recherche. Essentielle aux yeux des étudiants et souvent responsable de fortes émotions – comme l'ont aussi montré He (2009) et Seligman (2002) – la reconnaissance des atouts et de la légitimité serait un levier puissant de développement. Déjà, plusieurs auteurs relevaient son impact sur la perception de soi, sur l'autonomie, sur l'efficacité personnelle (Austin, 2005), sur le *locus of control* (Louis, 2008), sur la confiance en soi, sur la gestion et l'engagement académique (Hodges & Clifton, 2004) ou sur les actions présentes et futures ainsi soutenues par l'optimisme qui en découle (He, 2009 ; Seligman, 2002) mais nos données semblent montrer aussi que l'impact de la reconnaissance des atouts ne s'arrête pas là et pourrait aller jusqu'à déloger la compréhension solidement incorporée de la compétence à planifier, c'est-à-dire à en changer l'impulseur et, par conséquent, le profil planificateur.

Si le sens incorporé de la compétence à planifier change c'est qu'un nouvel impulseur en change la lecture. Dans ce cas, la compétence à planifier ne serait plus viable car elle serait lue à travers un filtre (impulseur) différent. Et, en reprenant les différents facteurs repérés comme responsables du déchaussement, nous voyons que ce qui fait bouger ce filtre ne serait pas tant la confrontation du planificateur à des difficultés ou à des défis qui viendraient le déstabiliser (au niveau de son engagement professionnel) mais plutôt, et plus largement, la reconnaissance (ou non) de sa légitimité et de son expertise en construction, sa prise de conscience du bagage qu'il a accumulé et sur lequel il peut s'appuyer, l'insertion positive (ou une insertion difficile) dans les équipes éducatives qui l'accueillent en stage et la possibilité de se comprendre en tant qu'enseignant.

2.2 L'hypothèse de socles articulant les différentes conceptions de la compétence à planifier

Nous n'avons pas observé, dans les parcours des étudiants, de changements de profil planificateur persistants qui viendraient confirmer l'hypothèse d'étapes développementales de la compétence à planifier parcourues systématiquement par tous les étudiants. Toutefois, l'étude des profils a montré que ceux-ci semblent s'imbriquer comme autant de socles qui se construisent les uns sur les autres et s'imprègnent les uns des autres. Cette articulation en socles est théorique et se comprend comme une toile de fond sur laquelle viennent se dessiner les mouvements, permettant, ainsi, de rendre compte des développements singuliers de la compétence à planifier.

À la suite, nous discutons cette articulation en socles/profils, ce qui nous amène à en tenter une modélisation.

2.2.1 Des socles s'imbriquant les uns sur les autres

Pour faciliter le traitement des données, nous avons accordé *a priori* un numéro, allant de 1 à 4, aux profils planificateurs découverts inductivement. Cette organisation selon un ordre prédéterminé s'est faite suivant notre logique qui ne peut faire fi des connaissances qui nous imprègnent (Thornberg, 2012). C'est-à-dire que nous connaissions, par exemple, les différents stades de préoccupations de Fuller (1969) qui stipule qu'un enseignant se centre d'abord sur lui avant de pouvoir se centrer pleinement sur ses élèves. Sans vouloir insérer nos données dans des cadres connus, il nous a semblé logique de les ordonner de cette manière. Or, en identifiant la progression de chaque profil planificateur tout au long des trois années de la formation,²⁹ nous avons constaté que cette progression intra-profil finissait, à terme, par se rapprocher des caractéristiques d'un autre profil (annexe 9). Les profils planificateurs se sont, ainsi, naturellement emboîtés les uns sur les autres, mettant au jour cette articulation en socles ; chaque socle accueillant, par conséquent, une conception différente de la compétence à planifier.

Et il s'avère que l'ordre que nous avons préétabli est celui que nous souhaitons maintenir en constatant que les profils 1 à 4 semblent se passer le flambeau du sens, entraînant avec lui une diversification des ressources qui se structurent et se conscientisent, une instrumentalisation du canevas et une prise de décisions qui gagne en assurance. Nous passons en revue ces différents points après avoir discuté les indices de l'imbrication entre profils et l'articulation théorique observée.

Les indices de l'imbrication entre profils

L'analyse longitudinale a montré que les profils planificateurs se nuancent d'année en année, même si leur cœur reste stable. Les nuances observées au fil des ans sont autant d'indices qui permettent de croire en leur imbrication (annexe 9). Nous relevons, en effet :

²⁹ Voir les tableaux 32, 35, 38 et 41.

- pour le profil 1 : une progression vers un engagement dans la formation (comme le profil 2) ;
- pour le profil 2 : une progression vers l'organisation de sa démarche et la perception de l'utilité des balises pour planifier (comme le profil 3) ;
- pour le profil 3 : une progression vers l'utilité des outils pour favoriser l'apprentissage des élèves et vers la fonctionnalité des plans (comme le profil 4) ;
- pour le profil 4 : vers le développement affiné de la compétence à planifier et vers une responsabilisation professionnelle marquée.

Dès lors, nous postulons que cette articulation mise au jour serait régie par un principe d'imbrication de socles qui se construiraient les uns sur les autres (figure 69), le socle antérieur assurant la base du socle suivant. Autrement dit, pour pouvoir s'ancrer dans un socle (c'est-à-dire dans un profil planificateur), l'étudiant aurait d'abord assuré le socle antérieur et s'appuierait constamment sur ce qu'il a précédemment consolidé, acquis et qui reste acquis.

Si cet emboîtement semble témoigner d'une continuité, le passage d'un profil à l'autre (du profil 1 au profil 4) serait progressif et nécessiterait du temps, et plus de trois ans, étant donné que tous les participants n'arrivent pas au profil 4 en fin de formation (tableau 46). Ce constat rejoint les travaux de Kiepert (2009), ceux de Puma et al. (2018) ou ceux de Tricot (2021) qui ont montré, dans le contexte scolaire, l'impact favorable du temps sur les apprentissages. Il serait donc possible que, dans un contexte académique, l'impact du temps soit également constaté.

Notons toutefois la prudence avec laquelle appréhender cette articulation qui reste, à ce stade de l'étude, théorique. D'une part, le profil 4 ne serait pas à considérer comme le profil « abouti » puisque certains étudiants peuvent déjà s'y trouver dès l'entrée en formation et y progresser tandis que d'autres paraissent évoluer sans l'atteindre. Par ailleurs, rien ne nous permet d'affirmer que ces socles seraient parcourus par tout planificateur à un moment ou l'autre de sa formation, en enclenchant un mouvement d'avancée durable, puisque nous n'avons pas observé ces cas de figure. D'autre part, rien ne nous permet de dire que ces socles représentent le développement de la compétence à planifier limité à la formation initiale puisque l'étude Enow et Goodwyn (2019) montre que son développement se construit aussi durant la carrière. Il paraît donc nécessaire de prolonger les recherches actuelles pour observer comment la compétence à planifier continuera à se développer une fois l'étudiant diplômé, et affiner ainsi l'articulation proposée.

L'articulation des socles, témoin d'une voie de professionnalisation

Avoisinant les approches linéaires développementales (Uwamariya & Mukamurera, 2005) puisque certains profils semblent se manifester à des moments précis de la vie (comme le profil 2 massivement présent au début du cursus de formation), l'articulation des socles s'en distancerait par le fait que ces profils placés les uns après les autres ne semblent pas correspondre à des (1) étapes (2) chronologiques et hiérarchiques (3) incontournables (4), de plus en plus complexes de la compétence à planifier, dont les niveaux supérieurs seraient plus avancés que les niveaux inférieurs comme l'a rappelé Mok (2005). Nous l'expliquons.

Premièrement, nous ne considérons pas les socles comme des étapes car ils ne seraient pas autant d'escaliers nécessaires pour que la compétence à planifier se développe. Il ne s'agirait pas non plus de phases qui décriraient l'évolution de la (pré)carrière (Uwamariya et Mukamurera, 2005) du planificateur, ni de préoccupations conscientes qui se succèderaient dans un ordre tout aussi chronologique comme le rapporte Fuller (1969) ou de manière simultanée comme l'ont observé Pigge et Marso (1987), puisque nous avons montré que, chez nos participants, ces préoccupations conscientes existent chez tous, quel que soit leur profil planificateur.

Deuxièmement, les socles ne sont pas considérés comme chronologiques ni hiérarchiques, le profil 4 ne peut être considéré comme le profil de sortie, nous l'avons vu. De plus, la progression peut se manifester à travers différents mouvements (avancée, renforcement, restabilisation) et rien ne nous permet de dire que le planificateur, dans certains cas, ne sauterait pas un socle dans son cheminement.³⁰

Troisièmement, les socles ne seraient pas incontournables ni obligatoires pour développer la compétence à planifier puisque nos analyses montrent, déjà par la présence de quatre profils planificateurs, mais aussi par la ventilation imprévisible des participants au sein de ces quatre profils tout au long des trois années de formation, que le développement de la compétence à planifier est singulier et, par conséquent, ne peut être formalisé par un parcours unique, commun, que tous les étudiants suivraient, comme le suppose Levinson (1986) à propos du développement professionnel.

Et quatrièmement, les socles ainsi articulés ne représenteraient pas, en exclusivité, le cheminement vers une complexité croissante de la compétence à planifier puisque certains planificateurs semblent atteindre les attendus de plus en plus complexes, fixés par l'institut de formation, en empruntant d'autres chemins que celui qui consiste à parcourir les socles de bout en bout. Ils peuvent, par exemple, affiner le développement de leur compétence à planifier à l'intérieur d'un même profil planificateur.

Dès lors, l'articulation des socles traduirait plutôt le développement d'une compréhension, d'une expertise planificative, et serait, en cela, plus proche des approches axées sur la professionnalisation qui croisent l'évolution de la compétence avec l'accumulation de l'expérience (Kinchin & Cabot, 2010) mais qui ne dépendrait ni de l'âge, ni des années de pratique (Ericsson, 2005 ; McMahon et al., 2015 ; Tsui, 2009). Cette indépendance de l'âge a été démontrée dans nos analyses quand nous avons constaté que les étudiants les plus jeunes n'étaient pas d'office associés aux profils 1 ou 2 et que les plus âgés ne se retrouvaient pas d'emblée aux profils 3 et 4 ; pareillement l'indépendance liée aux années d'expériences s'est confirmée en observant que les étudiants qui totalisent la même quantité d'heures de stage ne rejoignent pas le même profil planificateur.

³⁰ En effet, en fin de Bloc 3, Noé, étudiant ancré dans le profil 1, laisse entrevoir des indices d'une compréhension proche du profil 3. Si nous avions prolongé nos récoltes, nous aurions sans doute observé son nouvel ancrage dans le profil 3, sautant le socle du profil 2 où il s'était installé au début de la formation, cherchant probablement à s'acculturer et à en comprendre les balises.

Toutefois, nous avons vu que le développement de l'expertise planificative peut aussi se déployer au sein d'un même profil planificateur. Deux voies de développement seraient donc possibles : l'une resterait ancrée dans un socle et, par conséquent dans une compréhension stable de la compétence à planifier (intra-profil) soutenant Dall'Alba et Sandberg (2006) qui ont montré qu'une expertise peut se développer sans changer la manière de comprendre et d'organiser sa pratique ; l'autre changerait de socle pour épouser un sens nouveau (inter-profils) rejoignant d'autres auteurs (Alexander, 2003 ; Kinchin et Cabot, 2010 ; Yielder, 2004) quand ils affirment que le sens se construit avec l'expérience et s'incorpore en structures de plus en plus complexes sans pour autant le révolutionner.

Des socles qui se passent le flambeau du sens

Ainsi, changer de profil planificateur reviendrait à changer le sens incorporé donné à la compétence à planifier et, par conséquent, changer le filtre de lecture de la réalité (impulseur). Le sens serait alors le flambeau passant d'un profil à l'autre, et s'illustrerait comme suit, à la lecture de nos résultats : la planification serait contraignante et ne ferait d'abord pas sens pour le profil 1 impulsé par ses représentations, puis deviendrait un acte administratif à accomplir afin de respecter la consigne, le prescrit duquel il faut s'acquitter (profil 2). Une fois la consigne appropriée, le futur enseignant comprendrait l'utilité du prescrit et, plus largement, de la planification pour créer son enseignement (profil 3) avant d'en faire une démarche réflexive, approfondie, dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves ; c'est-à-dire d'en faire une tâche intégrée du métier (profil 4).

Si l'articulation des socles tend vers le profil 4 et la démarche réflexive qui le caractérise, Yields (2004) souligne que c'est l'autoévaluation constante du praticien qui le pousse aux ajustements successifs et le conduisent, pas à pas, vers cette performance d'expert. Mesurer les niveaux de réflexivité n'était pas notre objectif, mais en observant les analyses remplir des tableaux de plus en plus conséquents (comme les tableaux 34, 37, 40 et 43 regroupant les traits caractéristiques des profils planificateurs), nous pensons que les profils planificateurs plus « élevés » malaxeraient plus de paramètres que les autres dans leurs raisonnements. La réflexivité serait donc plus nourrie de ressources diversifiées, structurée et davantage conscientisées, plus le planificateur se rapprocherait du profil 4.

Des ressources qui se diversifient, se structurent, se conscientisent

En suivant l'articulation théorique des socles suggérée (du profil 1 au profil 4), nous observons, en effet, un déploiement progressif des structures internes. Ainsi, les profils 1 et 2 possèderaient des ressources éparses ou limitées (les souvenirs, les banques d'information), le profil 3 initierait ce réseautage en initiant une organisation structurée des ressources en album personnalisé lui permettant d'y puiser des procédures apprises à expérimenter, tandis que le profil 4 semblerait tout particulièrement posséder des réseaux de ressources (qualifiées d'outils fonctionnels) et mettrait le tout en synergie au moment de planifier.

Ces constats rejoignent ceux de Kinchin et Cabot (2010) qui relèvent une évolution des connaissances et croyances d'abord fragmentées et limitées en chaînes (procédures apprises) reproductibles vers des réseaux de connaissances hautement intégrés, offrant des choix variés

parmi lesquels le planificateur peut sélectionner la solution la plus adaptée dans le contexte rencontré. Et ceci résonne plus concrètement encore avec trois constatations provenant de nos données.

Premièrement, la diversité des ressources utilisées par les profils pour planifier (visible dans les tableaux 18 à 21) est de plus en plus exhaustive ou ciblée, plus on se rapproche du profil 4. Ainsi, le profil 1 n'utilise pas son réseau social et préfère se plonger dans ses souvenirs. Le profil 2 est celui qui mobilise le plus de ressources de l'institut de formation et y cherche des idées à piocher. Le profil 3 se caractérise par l'utilisation d'un nombre important de ressources personnelles, faisant sienne la conception de la leçon. Quant au profil 4, il convoque des ressources parcimonieusement réparties entre les zones du tableau, attestant de leur choix ciblé. En se diversifiant, les ressources offriraient une variété de réponses au planificateur, ce qui rejoint le constat de Norman (2005)³¹ qui désigne l'expert comme celui qui possède des représentations multiples et intégrées de la connaissance. Dès lors, les ressources se diversifieraient davantage plus le planificateur s'approcherait du profil 4.

Deuxièmement, en parallèle à la diversification des ressources, nous observons des liens réflexifs de plus en plus nombreux dans les discours des participants, semblant attester d'une plus grande combinaison réflexive dans le raisonnement planificateur, plus on s'approche du profil 4. En effet, de manière générale, nous avons remarqué que la réflexion du profil 1 est principalement guidée par ses souvenirs ; celle du profil 2 implique le prescrit cherchant, parmi les ressources, des modèles qu'il pourra reproduire pour respecter les attendus ; la réflexion du profil 3 lie le prescrit, devenu outil pour planifier, à son activité d'enseignement dans une sorte de va-et-vient réflexif, tandis que celle du profil 4 met le tout en relation. C'est ainsi, par exemple, que nous avons ajouté la catégorie « synergie » aux caractéristiques du profil 4 (tableau 43) constatant les mises en lien significatives entre le prescrit, l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves, ce que nous n'observions pas pour les autres profils. Ces mises en lien observées vont dans le sens de Kinchin et Cabot (2010) qui déclarent que les connaissances se transforment en réseaux de compréhension de plus en plus sophistiqués c'est-à-dire en chaînes hautement intégrées qui, grâce à la densité de leurs ramifications, offrent un choix multiple de réponses au planificateur. De ce fait, comme le rappellent Berliner (2004) et Janssen et al. (2015) plus sa démarche est réflexive, plus il vaquerrait vers un haut niveau de compétence dans l'exécution de sa tâche et, ajoutent Kinchin et Cabot (2010) et Yelder (20014), plus il évoluerait vers la capacité à donner du sens et à s'adapter aux expériences vécues. Dès lors, les ressources se structureraient davantage plus le planificateur se rapprocherait du profil 4 mais ce ne serait pas la quantité de ressources qui favoriserait la réflexivité, mais bien la manière dont les ressources résonnent pour chaque profil et se ventilent entre leurs contextes d'origine (les ressources personnelles, de l'institut de formation, de l'école de stage, les ressources externes) et les deux réseaux (social et matériel) répertoriés.

³¹ Norman (2005) a, à partir du raisonnement clinique, étudié l'organisation des connaissances d'un expert. Son étude est recensée parmi celles qui permettent d'explorer et de comprendre le concept d'expertise (e.a. Kinchin & Cabot, 2010)

Troisièmement, nous remarquons également, dans les résultats, une évolution des métaconnaissances. Elles sont d'abord peu présentes chez l'étudiant du profil 1. Ensuite, elles sont repérées dans les discours qui énumèrent les difficultés rencontrées et, par conséquent, les ressources en état de fragilité, sans doute, éveillées par la survie caractéristique au profil 2 (au Bloc 1). Elles s'agrémentent, par la suite, des leviers personnels que le planificateur peut activer pour y faire face, comme de puiser dans ses connaissances antérieures (ex. ses connaissances d'infirmière) ou dans ses jeunes expériences du métier déjà accumulées. C'est à ce moment que l'étudiant prend conscience que sa compétence à planifier est malléable et peut évoluer (profil 3). Enfin, les métaconnaissances du profil 4 se caractérisent surtout par la connaissance des ressources utiles pour planifier, se reconnaissant outillé pour endosser le métier. De ce fait, comme Le Boterf (2003), nous observons que les ressources seules ne font pas la compétence mais bien leur combinaison pour gérer les situations rencontrées dans l'exécution de la tâche. Connaître la qualité de ses ressources faciliterait leur activation ciblée et les combinaisons opportunes. Kinchin et Cabot (2010) constatent d'ailleurs que l'expert est capable de sélectionner la solution qui conviendra le mieux. Sans vouloir insinuer que l'étudiant est un expert (nous préférons d'ailleurs parler d'un cheminement vers une intuition qualifiée), le profil 4 pourrait, toutefois, en rassembler quelques caractéristiques. Dès lors, les ressources seraient davantage conscientisées et outilleraient la réflexivité, plus le planificateur se rapprocherait du profil 4.

En conséquence, l'articulation des socles exprimerait aussi une évolution du sens donné aux ressources et, en corollaire, de leur utilisation d'abord tâtonnante, dans le flot d'informations disponibles, puis vers la sélection de celle qui serait la mieux adaptée à la situation à traiter parmi un large choix de ressources dorénavant intégrées et organisées. Pour ce faire, une connaissance de cet outillage personnel et de son propre processus planificateur (comme la connaissance de ses propres difficultés) semble nécessaire à leur activation efficiente.

Un canevas qui s'instrumentalise

Suivant l'articulation proposée, le canevas changerait, lui aussi, de sens. Il évoluerait du statut d'outil (pour les profils 1 et 2) vers son instrumentation et son instrumentalisation (pour les profils 3 et 4) ce qui, pour Rabardel (2005), traduit une appropriation de l'outil.

En effet, si, au long des trois années de formation, les participants restent campés dans leur compréhension habituelle du canevas (un outil pour les profils 1 et 2 et son instrumentation pour les profils 3 et 4), nous observons une aspiration à l'instrumentalisation chez les profils 3 et 4 quand une nouvelle consigne, qui se veut libératrice, arrive.

Concrètement, quand, pour le dernier stage de la dernière année du cursus, les formateurs proposent aux étudiants d'utiliser le canevas simplifié de la haute école (donné en guise de modèle) ou un canevas personnalisable pour autant que les éléments attendus des formateurs s'y retrouvent, les profils réagissent différemment. Le profil 1 continue à utiliser le canevas comme un outil. Pour lui, que ce soit l'ancien canevas ou le nouveau, tout est utile à la leçon puisque prescrit. Bien qu'il soit possible qu'il fasse preuve de désirabilité sociale, on ne perçoit pas, dans son discours, d'indices liés à une appropriation de l'outil. Le profil 2 veille

à rester conforme à l'utilisation du canevas selon le mode d'emploi proposé par la haute école. Soit qu'il mentionne préférer le canevas simplifié tout en expliquant son côté prescriptif ; soit qu'il garde l'ancien canevas (et c'est le seul profil à le faire) restant, là aussi, rivé dans un prescrit installé. Chez le profil 3, jusqu'alors dans l'instrumentation, on observe deux tendances : rendre au canevas son statut d'outil en choisissant d'utiliser le nouveau canevas simplifié de la haute école, selon son mode d'emploi fourni, car en cette fin de cursus il manque de temps pour se l'approprier et le faire sien ; ou profiter de l'occasion pour créer et personnaliser son propre document dans le mouvement d'instrumentalisation défini par Rabardel (2005). Quant au profil 4, ancré lui aussi dans l'instrumentation, non seulement il personnalise son canevas mais souligne combien il est nécessaire qu'il lui soit ajusté si on veut qu'il serve vraiment (conformément au mouvement d'instrumentalisation).

En conséquence, l'articulation des socles exprimerait également une évolution du sens donné au canevas. D'abord il serait un outil que le planificateur utilise selon le mode d'emploi prescrit pour, ensuite, tendre vers son appropriation selon le double mouvement d'instrumentation-instrumentalisation, désigné par Rabardel (2005) en ajustant l'outil à sa singularité de planificateur tout en lui créant un sens personnel. Toujours en accord avec Rabardel (2005), nous constatons que ce mouvement s'installerait dans le temps puisque nous voyons que l'instrumentation précède l'instrumentalisation. Toutefois, nous observons qu'une nouvelle consigne (même si elle se veut simplifier la tâche du planificateur) correspond, pour l'étudiant, à un nouveau prescrit et freinerait l'appropriation de l'outil. À l'instar d'Enow et Goodwyn (2018), nous constatons, ici, que s'exercer dans un même contexte (ici le contexte prescriptif) permet la consolidation d'une compétence, en changer demande réajustements et remises en question.

Une prise de décision qui gagne en assurance

La prise de décision semble gagner en assurance si on considère la continuité suggérée par l'articulation des socles. On savait déjà que l'équilibre recherché était coloré par chaque impulseur : que ça marche (profil 1), respecter le prescrit (profil 2), s'approprier (profil 3) et ajuster aux apprenants (profil 4) mais si on considère les critères (certitude, efficacité, confort) et plus particulièrement les indicateurs mis dans la balance des décisions, cette évolution est perceptible³² mis à part pour le profil 1 qui semble conserver sa certitude de bien planifier, son efficacité et son confort dans les automatismes qu'il acquiert et dans ses souvenirs d'enfant.

Ainsi, concernant la certitude de bien planifier, l'étudiant semble d'abord la trouver dans la maîtrise de la matière, c'est d'ailleurs le seul indicateur de certitude repéré chez le profil 2. Dès lors, maîtriser la matière, y arriver, semble prégnant, pour lui. Par la suite (profil 3), il est mis en confiance sur ses capacités notamment grâce au maître de stage qui valide ses préparations pour, au profil 4, se sentir confiant dans ses compétences et avoir confiance en lui afin de prendre des décisions assurées grâce à la réflexivité qu'il active continuellement, expliquant qu'elle provoque « H24 » les déclics nécessaires pour donner du sens à sa leçon.

³² Nous nous référons aux tableaux 33, 36, 39 et 42.

La réflexivité, vecteur d'efficacité pour le profil 3, devient source de certitude pour le profil 4. Fort de ses introspections, il valide par lui-même ses plans, en anticipant les réactions des apprenants quand il joue à faire la classe une fois la leçon terminée, par exemple, et vient aussi y ancrer sa certitude.

Concernant l'efficacité de sa démarche planificative, le planificateur la trouve quand il arrive à savoir comment s'y prendre (profil 2). Une fois sa démarche trouvée, il peut s'y appuyer et trouve alors son efficacité dans sa manière de faire, dans ses idées, dans sa connaissance des endroits où chercher pour trouver des informations, et dès lors, dans sa rapidité (profil 3). Pour viser l'efficacité planificative, la réflexivité semble un levier : observer les élèves en classe pour mesurer leur réceptivité aux leçons qu'il a imaginées ou comprendre ce qui fonctionne pour planifier, si bien qu'au profil 4, il n'est plus en recherche, il a trouvé sa démarche et a juste besoin de balises pour se sentir efficace dans ses plans.

Concernant le confort de la démarche planificative, le planificateur le trouve dans le fait d'être à l'aise pour créer, ne pas se sentir stressé, se sentir bien et décontracté et quand il maîtrise la matière (profil 2) puis il trouve aussi son aisance quand il arrive facilement à imaginer ses propres leçons (profil 3). Pour le profil 4, c'est la tâche de planification qui devient, à elle seule, un confort, un plaisir. Alors que précédemment il recherchait son style d'enseignement, à présent, il aime imaginer, créer, faire des choix car ils lui correspondent. Il aime faire comme il le sent sans suivre des étapes précises.

Au final, le profil 2 serait absorbé surtout par la certitude de bien planifier, d'arriver à endosser le métier comme l'ont montré Pigge et Marso (1987) puis Arroyo et Sugawana (1993) en observant les étudiants en formation. Le profil 3 serait surtout accroché à l'efficacité de son style planificateur qu'il souhaite trouver. Et le profil 4 s'appuierait surtout sur son confort et le plaisir de planifier.

En conséquence, l'articulation théorique des socles exprimerait encore une évolution dans la prise de décision. Alors que Malo (2005) a montré que la balance trouvée dans l'équilibre recherché serait un compromis entre les bénéfices obtenus et les coûts acceptés (Malo, 2005, 2010), nous apportons l'idée, dans le contexte spécifique de notre étude, qu'il y aurait un changement de centre de gravité dans la constitution de cet équilibre si l'on suit la continuité théorique proposée : d'abord une centration sur la certitude (liée à l'impulseur « prescrit »), ensuite sur l'efficacité (liée à l'impulseur « activité d'enseignement ») et enfin sur le confort (lié à l'impulseur « apprentissage des élèves »).

Ajoutons que nos résultats semblent aller de pair avec ceux de Goyette et Martineau (2018) qui ont observé que le développement professionnel implique toute la personne, avec ses émotions. À travers l'aisance recherchée, l'envie d'être décontracté, non stressé et de trouver le plaisir de planifier, nous observons que le confort semble être une préoccupation forte de l'apprenti planificateur en quête de bien-être.

En synthèse du principe d'imbrication

Les profils s'emboîtant les uns sur les autres, nous pouvons suggérer que le développement de la compétence à planifier puisse s'illustrer sur cette toile de fond ainsi

constituée. Un premier principe l'organiserait : l'imbrication des socles qui consiste à faire se reposer chacun d'eux sur le socle précédent, lui-même marqué d'un sens particulier, incorporé, inconscient (impulseur) guidant le planificateur. Ceci rejoint l'idée d'une compréhension incorporée de la pratique qui s'affine au fil du temps (Dall'Alba et Sandberg, 2006) et de réseaux de compréhensions et de connaissances qui s'étoffent, se transforment et se structurent (Kinchin et Cabot, 2010) continuellement grâce à l'expérience (Yielder, 2004).

Ce processus de changements et d'acquisition de savoirs (Uwamariya & Mukamurera (2005) mène à l'expertise de la compétence (Dreyfus & Dreyfus, 1986) c'est-à-dire à l'intuition qualifiée sans, pour autant, sous-entendre une prédétermination développementale. De ce fait, nous conservons d'Alexander (2003) la progression possible de la compétence selon des rythmes, des parcours et des niveaux d'atteinte différents, tous les futurs enseignants ne devenant pas experts en fin de formation, tous n'en ayant pas non plus l'objectif.

Changer de socle, c'est-à-dire changer de profil planificateur, reviendrait alors à changer la compréhension interne de cette tâche planificative du métier. Avec le sens, différentes évolutions sont observées : un canevas compris comme un outil avant d'en faire une véritable appropriation (par l'activation des mouvements d'instrumentation et d'instrumentalisation) et des décisions qui gagnent en assurance s'appuyant d'abord sur la certitude de bien faire, puis sur l'efficacité de la planification pour finalement s'ancrer dans le confort et le plaisir de planifier ; mais aussi des ressources qui se ramifient progressivement en réseaux complexes offrant de multiples solutions au planificateur et favorisant les mises en lien réflexives.

De nombreux auteurs reconnaissent à la réflexivité le statut de levier prioritaire pour mener le praticien à l'expertise (e.a. Enow & Goodwyn, 2018 ; Kinchin & Cabot, 2010) puisqu'être réflexif (cognition et métacognition), précise Nilsson (2009), c'est permettre d'analyser ses pratiques, de tester ses croyances et convictions et se remettre en question. Et si, éprouver ses croyances, sous-entend qu'elles peuvent, à l'occasion, être changées, la réflexivité pourrait alors être considérée comme un levier favorisant le changement du sens interne donné à la compétence à planifier et, par conséquent, le changement d'impulseur.

2.2.2 Des socles s'imprégnant les uns des autres

Les socles ne seraient pas uniquement déposés les uns sur les autres considérant un passage de flambeau ou un « plus de » au socle suivant. Nos données montrent, en effet, qu'un étudiant mobilisé inconsciemment par un impulseur – par exemple, son activité d'enseignement – ne fait pas pour autant fi de ses représentations, du prescrit et de l'apprentissage des élèves. Se situer dans un socle n'exclut pas la présence de réflexions conscientes aux autres niveaux. Dès lors, les socles s'articuleraient selon un second principe (figure 69) : celui de l'inclusion qui révélerait que les socles s'imprègnent les uns des autres, leur imbrication successive entraînant une contamination des questionnements liés à chacun.

Ainsi, le principe d'inclusion soutiendrait la coexistence de préoccupations conscientes, comme l'ont montré les différents auteurs déjà évoqués (Arroyo & Sugawana, 1993 ; Mok, 2005 ; Pigge & Marso, 1987) : la survie et la capacité à endosser le métier, à gérer ce qu'on lui demande de faire seraient liées au profil 2 ; la consolidation des compétences, des tâches d'enseignement, l'acquisition de nouvelles connaissances pour être un enseignant efficace seraient des préoccupations du profil 3 ; l'apprentissage des élèves serait une préoccupation du profil 4. Selon le principe d'imbrication, les préoccupations évolueraient, de socle en socle, vers une décentration de soi marquée au fil du temps comme l'ont observé Fuller (1969) ou Katz (1972). Selon le principe d'inclusion, l'étudiant prendrait en compte ces différentes préoccupations simultanément (Arroyo & Sugawana, 1993 ; Pigge & Marso, 1987 ; Mok, 2005) ce que confirment nos données puisque nous observons que, quel que soit leur profil, les planificateurs déclarent s'appuyer sur leurs souvenirs d'élèves (comme le profil 1), veillent à respecter le prescrit (comme le profil 2), souhaitent réaliser leur propre leçon et être un enseignant efficace (comme le profil 3) et pensent, par exemple, à motiver les élèves ou à leur proposer une situation d'apprentissage qui les accroche (comme le profil 4).

La nuance que nous apportons provient donc de la distinction entre l'inconscient (impulseur) et le conscient (les préoccupations déclarées) nous amenant à nuancer les affirmations des auteurs précités. En effet, si consciemment, les étudiants sont multi-préoccupés, la présence de l'impulseur envelopperait le planificateur d'une « préoccupation » centrale, interne et prégnante responsable, *in fine*, des décisions prises si bien que certains étudiants (profil 4) seraient déjà disposés, dès la formation initiale, à répondre aux besoins des apprenants quand Pigge et Marso (1987) déclarent, de leur côté, que, devant l'urgence des situations à traiter et parce qu'ils sont souvent en survie, les étudiants en formation sont incapables de les prendre en compte. Ce constat nous permet de réfuter, à l'instar de Dall'Alba et Sandberg (2006) l'aspect formatés de préoccupations progressives.

2.2.3 Un essai de modélisation de l'articulation de socles où s'illustrent les développements planificateurs singuliers

Sur la base des discussions menées, nous suggérons d'illustrer les développements singuliers de la compétence à planifier sur cette toile de fond constituée de socles qui correspondent chacun à un profil planificateur guidé par un impulseur, c'est-à-dire à une conception de la planification.

Nous avons vu que les socles sont colorés par un questionnaire spécifique qui sous-tend un but de formation particulier (repris de la section 1.3.). Ils s'emboîtent les uns aux autres, du profil 1 au profil 4, par le principe d'imbrication (repris de la section 2.2.1.) et s'imprègnent les uns des autres selon le principe de l'inclusion (repris de la section 2.2.2.). Les trois mouvements repérés par nos analyses (chapitre 7) sont représentés par les flèches colorées. À partir de la figure 69 qui tente de l'illustrer, nous expliquons ce que nous comprenons de la continuité observée.

Rappelons qu'il s'agit d'une explication théorique indiquant un parcours tout autant théorisé qui n'a pour ambition que de déplier la lecture de la modélisation construite sur la base des caractéristiques des profils mis au jour à partir des propos des étudiants.

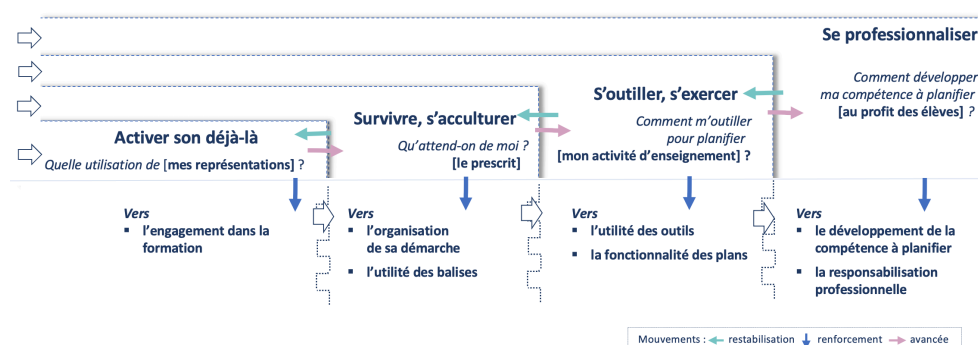


Figure 69. L'articulation des socles et les dynamiques qui s'y inscrivent

Au premier socle, le planificateur est mobilisé par ses représentations de la planification, par l'idée qu'il se fait de cette tâche. Il semble peu s'engager dans la formation ayant pour but premier d'activer son déjà-là, et se demandant quelle utilisation faire de ses représentations initiales. Il exécute la commande de remplir le canevas de préparation sans trop y réfléchir, ne sollicitant pas vraiment les savoirs appris de la formation ni les formateurs, absents de sa démarche. Et, à force de répétition, il automatise ses plans. Sa progression est peu marquée.

Ce qui lui permet de se détacher de ses représentations initiales et d'évoluer au sein du profil 2 est de s'engager dans la formation. Pour cette raison, les étudiants ne s'attardent pas forcément à ce socle-là.

Au deuxième socle, le planificateur est mobilisé par le prescrit. Son but premier est de survivre (surtout au Bloc 1) et de s'acculturer aux espaces de formation (institut de formation et écoles de stage) c'est-à-dire qu'il s'attarde à comprendre le fonctionnement, les règles et les valeurs mais aussi les attentes de la formation et du métier. Il met de l'énergie à discerner ce qu'on attend de lui. Il suit le cadre et applique les consignes imposées par les formateurs sans ressentir de contraintes majeures quand il renonce à ses propres idées car il a besoin d'être guidé.

Il évolue vers le socle suivant (profil 3) quand les attendus et les balises deviennent des repères (des outils) recherchés pour créer son activité et que sa démarche planificative s'organise, le sortant de la survie. Peu à peu, il se focalise sur son activité d'enseignement.

Au troisième socle, le planificateur est mobilisé par son activité d'enseignement : il est organisé, prend des initiatives, dépose sa touche personnelle dans les leçons qu'il conçoit. C'est pourquoi, il cherche à s'outiller et à s'exercer : il se munit d'outils qu'il s'approprie, teste et expérimente ses propres leçons. Dès lors, plus il exerce son geste planificateur, plus

il l'ajuste et enrichit son panel d'habitudes planificatives qui lui offrent des choix variés pour planifier.

Il évolue vers le socle suivant (profil 4) quand, d'une part, les outils qu'il utilise deviennent utiles pour planifier (le prescrit sert à baliser la leçon, le canevas est nécessaire pour la préparer, une base de ressources rigoureusement sélectionnées aide à construire les plans, etc.) ; et, d'autre part, quand ses plans visent peu à peu une fonctionnalité en les ajustant aux élèves (à leurs difficultés, à leurs caractéristiques, à leurs niveaux) et à la leçon. Progressivement, la cohérence entre les étapes qu'il détermine pour viser l'intention qu'il projette, est assurée.

Au quatrième socle, le planificateur est mobilisé par l'activité des élèves. Il se focalise plus spécifiquement sur les apprenants et la manière de concevoir ses plans au service de leur apprentissage. Tout fait sens, non seulement les outils utilisés mais aussi la démarche planificative, elle-même, qui devient véritablement dynamique dans une modification inlassable des plans tant que la fluidité de l'apprentissage prévu n'est pas, pour lui, satisfaisante. Son objectif est de se professionnaliser avec tout ce que cela suppose de mise en synergie de toutes les préoccupations conscientes (représentations, prescrit, activité d'enseignement et apprentissage des élèves).

Ensuite, il évolue sans cesse, ne cesse de se professionnaliser : il affine sa compétence à planifier et il se responsabilise. Du côté de sa compétence à planifier, il porte progressivement son attention sur la singularité et les besoins spécifiques de chaque apprenant. L'ingénierie de ses plans vient se lier intimement à l'apprentissage par l'alignement pédagogique recherché et par les synergies installées. Tout fait sens et tout y concourt. Du côté de sa responsabilisation professionnelle, il s'affirme, s'autonomise et s'émancipe professionnellement. Son regard sur la formation change. Il ne la considère plus comme un assujettissement mais comme un soutien et un moyen pour se développer. Il peut aussi enclencher, de sa propre initiative, l'analyse de son savoir agir pour le remettre en question, l'ajuster, se détacher de ses propres habitudes qui s'installent, ou de ses représentations tenaces dans l'espoir de toujours évoluer, comme le stipulent Raduan et Na (2020) mentionnant que même arrivé au bout d'un modèle de développement professionnel, le praticien progresse encore et se régénère continuellement.

2.2.4 Des mouvements attestant d'une dynamique évolutive

Sur cette toile de fond se dynamisent les parcours développementaux singuliers de la compétence à planifier. Trois mouvements y sont repérés et illustrés dans la figure 69 : un mouvement intra-profil (le renforcement) et deux mouvements inter-profils (l'avancée quand l'étudiant rejoint un profil situé sur la droite du modèle ; la restabilisation quand il rejoint un profil situé sur la gauche du modèle).

Pour l'étudiant, il n'y a pas de stagnation ni de déficit, ni de recul de la compétence à planifier. S'il mentionne des périodes difficiles, de découragement quand il vit une insertion difficile, lorsqu'il est confronté à des modèles d'enseignants qui ne lui correspondent pas ou lorsqu'en situation d'échec, il reçoit un feedback négatif (sur ses planifications ou sur ses

interactions de classe), il est parfois déstabilisé au point de se demander s'il n'arrêterait pas la formation. Dozot et Romainville (2022) démontrent, à ce propos, que les feedbacks négatifs peuvent toucher l'estime de soi des étudiants du supérieur. Mais, mis à part ces moments de doute, chaque étudiant se voit progresser au long de sa formation. De son point de vue, quels que soient les chemins empruntés, il se développe et se forme. Il progresse.

Pour la chercheuse, une détérioration ou un statu quo ou une régression ne sont pas non plus observés, chaque profil permettant à l'étudiant de développer sa compétence à planifier et chaque mouvement participant à sa construction, la consolidant, la renforçant ou la modulant. Et quand l'étudiant vit des périodes difficiles, les analyses montrent que le planificateur se restablit sur un profil antérieur car sa compétence à planifier n'est plus viable dans la situation vécue. Cette stabilisation coupe, en quelques sortes, le futur enseignant dans son élan, met en pause sa démarche initiée vers les prochains profils, pour lui permettre de se ré-assurer. Mais ce mouvement participe au développement de la compétence à planifier car il est nécessaire pour consolider des fondements qui pourraient être bancals. Il semble donc qu'une distinction est à faire entre les émotions qui viennent, sans doute, toucher l'estime de soi et le développement de la compétence à planifier qui, dans tous les cas suivis pour cette recherche, semble s'enrichir et se développer.

Comme les participants de notre étude n'entrent pas tous en formation par le même profil planificateur, que la majorité chemine du profil 2 au profil 3 et que peu d'étudiants atteignent le profil 4 en fin de cursus, il semble que le développement de la compétence à planifier soit singulier et ne se cloisonne pas à la formation initiale. Les socles articulés pourraient, dès lors, recueillir le développement de la compétence à planifier sur l'ensemble de la carrière et viendrait répondre à l'inquiétude de Raduan et Na (2020) qui, constatant le cloisonnement souvent opéré entre la formation initiale et la formation continue, déplorent qu'il entraîne une compréhension incomplète du développement professionnel et masque sa dynamique de construction progressive.

En reprenant les deux voies de développement de la compétence à planifier (inter et intra-profil) observées dans les résultats et discutées *supra* et au regard de la continuité théorique suggérée, il se pourrait qu'une visée développementale de la compétence à planifier soit d'atteindre le profil 4 qui semble le plus abouti (en traversant la figure 69 horizontalement) mais il semble aussi qu'en restant dans un même profil planificateur l'individu atteigne, lui-aussi, un développement de la compétence qui lui est optimal (en cheminant verticalement dans la figure 69). En effet, nous observons qu'au sein d'un même profil, le planificateur développe sa compétence au fur et à mesure que grandit son expérience, comme l'attestent Peercy et al. (2015) et d'autant plus si elle reste située dans un même contexte (Enow & Goodwyn, 2018 ; Peercy et al., 2015). Ce contexte stable pourrait être le contexte personnel ou celui de la formation, comme nous l'avons discuté. Chaque profil, à la longue, pourrait laisser apparaître les manifestations d'une expertise : une haute compétence dans l'exécution de la tâche (routines, pratiques de base et capacité de s'adapter aux situations complexes) (Berliner, 2004 ; Janssen et al., 2015), une plus grande capacité à s'adapter aux interactions complexes (Janssen et al., 2015) et une reconnaissance par les pairs et par les autorités locales (Munthe & Conway, 2017), ce qui semble déjà leur être transmis notamment par les notes

assez proches que les participants de notre étude ont reçues des formateurs qui ont évalué et validé positivement leurs stages. Quant à l'intuition qualifiée (Kahneman & Klein, 2009), elle semble se cristalliser à travers les automatismes que tous les étudiants relèvent acquérir.

En résumé de cette section, nous pouvons dire que nous observons une articulation théorique de socles qui sont autant de conceptions différentes de la planification. Sur cette toile de fond vient s'inscrire le développement de la compétence à planifier. Selon nos données, ce développement ne serait ni linéaire, ni chronologique. Il ne serait pas non plus constitué d'étapes sectionnées et distinctes, incontournables et unidirectionnelles, échelonnées en années d'expériences préformatées où ne se manifesterait qu'une préoccupation à la fois, comme le suggère l'approche développementale rappelée par Raduan et Na (2020). Le développement de la compétence à planifier ne serait pas non plus caractérisé par des régressions possibles comme le voudrait l'approche axée sur la professionnalisation et les propos de Kinchin et Cabot (2010), Dreyfus et Dreyfus (1986) ou Levinson (1986). Mais, il serait singulier, dynamique et en évolution constante vers une intuition qualifiée.

2.3 Les facteurs favorisant le développement de la compétence à planifier

Tout comme il existe différents profils planificateurs en fonction des différentes lectures de la réalité, il existe différentes manières de développer la compétence planifier, de l'apprendre. Uwamariya et Mukamurera (2005) mentionnent en ce sens que les questionnements au cœur du développement professionnel sont propres à chaque individu puisqu'il est le seul à se connaître, à pouvoir définir ses besoins, et à pouvoir y répondre. Ceci expliquerait pourquoi les facteurs qui favorisent le développement de la compétence à planifier, identifiés dans nos analyses, ne dépendent pas du profil planificateur mais seraient liés à chaque singularité.

De fait, nos résultats montrent que les facteurs relevés seraient activés par l'étudiant lui-même qui prend part de manière importante et prioritaire à son développement professionnel mais aussi par l'institut de formation, par l'école de stage, par l'entourage et par les autres étudiants. Il y aurait, par conséquent et selon nos données, plusieurs contextes qui agiraient sur le développement de la compétence à planifier. Nous les mettons en lien avec les facteurs déjà relevés dans la littérature.

Ainsi, nous observons que le contexte personnel est caractérisé par les capacités intrinsèques de l'étudiant (Raduan & Na, 2020) et son engagement nécessaire pour apprendre et continuer à apprendre (Uwamariya & Mukamurera, 2005), ses remises en question (Nilsson, 2009) et sa réflexivité (Enow & Goodwyn, 2018). Le contexte de la formation quant à lui serait un facteur de développement quand il accompagne qualitativement et soutien singulièrement chaque étudiant (Enow & Goodwyn, 2018 ; Ozugul et al., 2008). Concernant le contexte de l'école de stage, il favoriserait le développement de la compétence à planifier par les expériences qu'il offre et leur variation (aussi des contenus à enseigner). Enow et Goodwyn (2018) montrent, à ce propos, que plus l'étudiant rencontre le même contenu à

planifier dans un même contexte, plus il approfondit sa compétence pour planifier ce même contenu dans ce contexte particulier.

Nous ajoutons, à cette énumération, l'entourage non relevé par la littérature consultée et nuancions les propos de Munthe et Conway (2017) quant à l'apport des pairs. En effet, nos données n'indiquent pas, comme ces derniers, que c'est la collaboration entre pairs qui serait un levier de développement de la compétence à planifier bien que le contexte de la formation les place de manière systématique en binôme pour réaliser leurs stages. Les participants de l'étude mentionnent plutôt, comme facteur aidant à son développement, le soutien que les autres étudiants (et l'entourage) leur offrent, la reconnaissance qu'ils reçoivent quand ils relèvent leurs atouts et leur légitimité de planificateur ainsi que la possibilité d'apprendre à planifier à leurs côtés en écoutant leurs conseils ou le récit de ce qu'ils font quand ils planifient. Quant aux manuels évoqués par Davis (2009) comme autres facilitateurs du développement de la compétence à planifier, s'ils sont également utilisés par nos participants comme soutiens pour comprendre et cerner la matière, ils ne les mentionnent pas comme facteurs de développement.

En conséquence, le développement de la compétence à planifier semble se réaliser principalement au sein d'un même profil planificateur (le profil de prédilection du futur enseignant) après s'être, éventuellement, ancré dans le prescrit en entrant en formation, le temps de s'y acculturer et d'en comprendre les contours. Au fil du cursus, l'étudiant évoluerait vers une intuition qualifiée, acquérant des automatismes et une aisance planificative grâce aux expériences progressivement accumulées.

La viabilité de la compétence à planifier serait donc robuste se laissant difficilement bousculer. Toutefois, l'engagement professionnel et la reconnaissance des atouts et de la légitimité du planificateur seraient deux facteurs à même de la déchausser qu'ils soient activés selon leur valence positive ou négative.

Une seconde voie de développement serait, dès lors, possible : le développement inter-profils. Avec ce constat, nous faisons l'hypothèse de l'existence d'une articulation théorique de socles qui sont autant de conceptions différentes de la planification. Ils se construiraient les uns sur les autres (imbrication) et s'imprèneraient les uns des autres (inclusion). Les socles, ordonnés du profil 1 au profil 4, se distingueraient par le sens donné à la compétence à planifier (véhiculé par l'impulseur) et, avec le sens, par une ramification de plus en plus complexe des ressources venant enrichir les méandres réflexifs, un canevas que le planificateur s'approprie de plus en plus et une prise de décision qui gagne en assurance. Sur cette toile de fond, les parcours développementaux seraient variés, non dépendants des profils mais accrochés aux singularités des planificateurs et favorisés par cinq contextes (l'étudiant principalement, l'institut de formation, les stages sur le terrain, les pairs et l'entourage).

Quel que soit son parcours, l'étudiant progresse, faisant aussi des difficultés une occasion d'évoluer. Il n'y aurait pas, par ailleurs, une meilleure voie pour développer sa compétence à planifier (intra ou inter-profils). Notons, toutefois, que les mouvements inter-profils avec un ancrage stable et de longue durée dans un nouveau profil planificateur n'ont pas été observés, chez nos participants, au cours des trois années de leur cursus de formation. Par

conséquent, il serait possible qu'il faille plus de temps pour observer un véritable changement de profil planificateur mais il se peut aussi que ces déchaussements ne soient que rarement ou jamais observés au long de la carrière. Le profil 4 pourrait ne pas être atteint par tous, voire il pourrait ne pas être le dernier. Une étude à plus long terme pourrait y répondre.

3. Le dispositif *API* comme méthodologie innovante pour approcher l'activité réelle de planification

Le dispositif *API* est un apport méthodologique de l'étude doctorale qu'il nous a été nécessaire de développer pour approcher l'activité réelle de planification. De prime abord, la planification étant principalement personnelle, invisible, mentale, complexe, abstraite, en partie inconsciente, organisée dans un espace-temps indéterminé et différent selon les étudiants, il s'agissait d'un défi de l'approcher et de la décrire, comme le soulignent Koni et Krull (2015). Grâce à ce dispositif créé et aux entretiens qui ont suivi, nous avons pu, nous semble-t-il, relever ce défi. Nous identifions trois apports majeurs liés à cette méthodologie innovante : approcher l'activité réelle de planification, permettre l'implication de l'étudiant et valider les analyses par un double regard.

Premièrement, le dispositif *API* nous a permis d'approcher l'activité réelle de planification en demandant au participant de fournir lui-même les photos illustratives de son activité planificative. En effet, nous avons pu constater l'apport des photos qui, en leur qualité de médium de l'activité, ont permis à l'étudiant de se replonger au plus près du moment où il a pris ses décisions (Rix-Lièvre & Biache, 2004) et ont favorisé le rappel. Grâce aux photos, nous sommes entrées dans son espace-temps et avons eu accès à ce qu'il vit et comprend de la situation. Et, par l'entretien de remise en situation qui a suivi, nous avons eu accès à sa démarche, à ses réflexions et à ses questionnements. Ainsi, comme le précisent Goyette et Martineau (2018), nous avons pu approcher le sens qu'il attribue à l'activité de planification via le récit de soi dans le temps, rendant intelligible le processus à partir de son déclenchement jusqu'à son aboutissement, en passant par la manière dont il se développe. Le dispositif *API* faciliterait donc l'évocation de l'activité réelle de planification et serait vecteur de réflexivité (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a)³³.

Deuxièmement, ce dispositif a permis de passer la main au futur enseignant impliqué à différents moments de la recherche (McIntyre et al., 2007). Non seulement, il nous a fourni lui-même les données, mais aussi, il les a rendues intelligibles et les a analysées. Ce choix fut essentiel pour notre thèse. Il nous a permis de rencontrer la vision de l'étudiant et sa logique d'action comme nous le souhaitons en ancrant l'étude dans l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) et dans une perspective non déficitaire (Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moehle, 2011). En effet, si nous nous étions contentée d'analyser le contenu écrit des canevas de préparation ou des

³³ Nous avons détaillé le dispositif *API* et développé ses apports dans l'article suivant : Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUPTIC*, 1, 55.

photos déposées sur Instagram, il aurait été difficile de comprendre la démarche sous-jacente, bien entendu, mais aussi de donner du relief à ces documents qui, dans leur aspect brut, présentent beaucoup de similitudes entre les participants laissant penser qu'ils font, à peu de choses près, tous, la même chose. Or, nous avons pu constater, comme Uwamariya et Mukamurera (2005) et Van der Maren (1996) que les individus sont les seuls à se connaître, à détenir l'information nécessaire (leur mode de fonctionnement et leur perception) et à savoir ce qu'ils font quand ils planifient. Leurs décisions sont toujours argumentées, sensées, en lien avec leur point de vue sur la situation et en accord avec ce qu'ils comprennent de la tâche qu'ils doivent réaliser, ce qu'avaient déjà souligné Malo (2010) et Pépin (1995, 2000). C'est pourquoi les traces (canevas et photos) seules ne suffisent pas. Toutefois, nous avons vu qu'il est difficile pour un étudiant de s'approprier les cadres et les catégories complexes de la chercheuse, et de les utiliser de manière comparable. Le vocabulaire entre la chercheuse et les étudiants est parfois différent mais le sens reste le même. Il nous semble nécessaire d'en être consciente. Dès lors, si l'étudiant est détenteur de ce qu'il fait et peut l'expliquer, la chercheuse serait détentricrice des cadres et son rôle serait aussi de veiller à leur correspondance avec les propos rapportés par l'étudiant, distinguant, par là, les différents rôles. Ce qui, selon notre expérience, est source de richesse par les croisements des points de vue qui s'opèrent.

Troisièmement, cette méthodologie a favorisé le croisement des regards analytiques du participant sur sa démarche et de la chercheuse. Nous avons pu observer que les regards se répondent et cimentent les résultats. Ce double regard semble fonctionner comme un double codage (Miles & Huberman, 2003) qui entraîne une validité mutuelle des analyses : l'analyse de la chercheuse est validée par le participant et l'analyse du participant est validée par la chercheuse.

Toutefois, l'implication des participants à différents moments de l'étude (quand ils ont pris les photos de traces de leur activité qui leur sont significatives, lorsqu'ils les ont commentées, quand ils ont explicité leur démarche, validé les analyses et identifié les facteurs responsables du développement de leur compétence à planifier ou encore lorsqu'ils ont traduit leur évolution sur des storylines et identifié les nœuds de leur parcours) a pu être transformante. On ne peut pas s'assurer, par exemple, que les résultats de l'année 2 ne sont pas des effets de leur participation à l'étude durant l'année 1. Faire état de sa pratique est déjà, selon Derobertmasure (2012), un acte réflexif qui (trans)forme. Ce risque d'avoir transformé les futurs enseignants n'est pas recherché mais assumé. Pour cette raison, nous avons veillé, tout au long de la recherche, à maintenir notre posture de chercheuse constructiviste, contrôlant au mieux l'apprentissage découlant du dispositif *API* en le faisant vivre à tous les étudiants. De cette manière, non seulement, nous veillons à l'éthique de la recherche (Hobeila, 2011) mais aussi, nous nous assurons d'un socle d'apprentissage commun duquel nous avons extraits les participants pour notre recherche. Cet effet du dispositif *API* est à prendre en compte dans toute recherche future qui l'utiliserait comme outil de recueil de données.

En conséquence, le dispositif *API* est apparu comme une méthodologie riche permettant approcher l'activité réelle de planification et de révéler le caché. L'implication des étudiants semble en être l'élément-clé assurant, de surcroît, la validité des analyses. Toutefois, le risque d'un effet transformant, lié à son utilisation, est à conscientiser si on veut l'utiliser dans le cadre d'une recherche.

4. Un cadre théorique et une méthode de récolte de données composites pour soutenir la recherche

Finalement, nous relevons que le multicadre choisi pour ancrer la recherche nous a principalement été bénéfique. Il a permis d'explorer largement la littérature, d'avoir une certaine aisance pour déplier la compétence à planifier et d'être bien nourrie d'apports théoriques avant de démarrer la récolte des données. Il a aussi encouragé les questionnements à leurs lumières. Dans le même ordre d'idée, s'ancrer dans une perspective non déficitaire élargie nous a permis l'accès à un affinage dans la compréhension des données et l'interprétation des résultats, comme la mise au jour de profils planificateurs qui, sans cette perspective plus large, n'aurait pas été possible.

Ce cadre théorique composite a appelé une multiméthode pour la récolte de données. Là aussi, la complémentarité des recueils et leur triangulation nous ont offert une observation riche du phénomène en milieu naturel par la complémentarité des méthodes utilisées (Savoie-Zajc, 2011) comme le dispositif *API*, inspiré de la technique *Photovoice* (Wallerstein & Bernstein, 1988) ou l'entretien de remise en situation inspiré de l'entretien d'explicitation qui soutient l'analyse de l'activité (Vermersch, 2011)

Néanmoins, des limites liées à ce caractère composite sont apparues au moment de traiter et d'interpréter les données. La multiméthode a multiplié la richesse des données par les nombreux croisements possibles, ce qui a rendu leur traitement particulièrement complexe, au risque d'y perdre des informations essentielles. Le multicadre, quant à lui, a ajouté une difficulté à l'interprétation des résultats par l'absence d'un cadrage unique qui aurait aidé à bien la définir et la cadrer.

En conséquence, un cadre théorique et des méthodes composites peuvent être riches pour la recherche. Toutefois, le risque de s'y perdre est présent. Il faut ici aussi en être conscient.

Conclusion générale

Pour conclure la thèse, nous commençons par rappeler la problématique, les grandes étapes de la recherche et ses principaux apports. Ensuite, nous proposons des recommandations pour l'accompagnement de la compétence à planifier en formation des enseignants. Et finalement, nous énonçons les limites de cette recherche et les perspectives qu'elle suggère.

1. Rappel de la problématique

La thèse trouve son origine dans le constat que la compétence à planifier des futurs enseignants, bien qu'elle fasse partie des tâches du métier est, encore actuellement, non clairement définie et circonscrite. L'objet était à situer. Du côté de la littérature, elle semble peu intéresser les chercheurs qui y accèdent difficilement puisque c'est une compétence empreinte de singularité, en partie mentale, invisible et déployée dans un espace-temps non déterminé. Nous avons relevé le défi de l'étudier et de la décrire. Du côté de la formation des enseignants, elle semble le parent pauvre, les formateurs se refile, semble-t-il, la responsabilité de son apprentissage dans le contexte d'alternance de la formation (en Belgique francophone). De plus, les balises officielles la cadrent peu. Et du côté des étudiants, elle est appréhendée avec beaucoup de difficultés si bien qu'ils sont en demande d'aide pour la mettre en œuvre. Nous avons alors constaté qu'on ne sait pas ce qu'ils font quand ils planifient, ni ce qu'ils comprennent de cette tâche du métier.

Rassemblant ces informations, nous retenons (1) le caractère singulier et personnel de la compétence à planifier, (2) sa mise en œuvre compliquée pour les étudiants, (3) son apprentissage qui ne suit pas forcément la prescription linéaire souvent apprise en formation et (4) son accessibilité difficile ; montrant la complexité de l'objet à étudier. C'est en considérant ces creux scientifique et social, que la question de recherche a été posée : « Que comprendre du développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires ? »

2. Les grandes étapes de la recherche

Nous avons alors considéré les deux principaux cadres théoriques (chapitre 2) qui viendraient héberger notre questionnement. En ancrant la recherche doctorale dans l'interactionnisme stratégique de Pépin (1995, 2000) et dans une perspective non déficitaire, les points d'attention susmentionnés ont pu trouver accueil. Ainsi :

- (1) le caractère singulier et personnel de la compétence à planifier est pris en compte en considérant le point de vue de l'acteur (Pépin, 1995, 2000) et ses atouts (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moele, 2011) ;
- (2) sa mise en œuvre compliquée est abordée à travers la logique d'action de l'individu (Pépin, 1995, 2000) ;

- (3) son apprentissage qui ne suit pas forcément la linéarité réflexive apprise, est exploré via le processus d'adaptation qui sous-tend tout apprentissage dans l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000).

Ces cadres théoriques soutiennent que la manière dont l'étudiant aborde et comprend une réalité dépend de son propre filtre de lecture auquel nous associons ses forces sur lesquelles il peut compter. Sa logique d'action repose sur la viabilité perçue de ses schèmes d'action et de compréhension si bien qu'il peut être amené à les modifier s'il a le sentiment qu'ils ne lui permettent plus, en l'état, de s'adapter à la nouvelle situation rencontrée. Dès lors, il adapte son répertoire. Il apprend (Pépin 1995, 2000). Toutefois, devant la nécessité d'investiguer largement la littérature pour arriver à circonscrire la compétence à planifier, ces deux cadres théoriques ne pouvaient suffire. Nous avons alors choisi de nous situer dans un multicadre qui ouvre à l'exploration large.

Ainsi, le chapitre 3 débute par une recension des études empiriques et nous a permis de constater que la compétence à planifier, en tant que processus développemental, était peu abordée dans la littérature.

Puis, nous nourrissant du multicadre, nous avons construit, pas à pas, une modélisation de la compétence à planifier autour de quatre composantes principales : projeter une intention, mobiliser et coordonner des ressources, décider, et valider. Ces composantes s'activent à chaque nouvelle intention définie par le planificateur, conduisant chaque traversée du modèle à la trace, s'il y a lieu. Nous avons alors noté que les intentions font office de démarrage du projet ; que les ressources peuvent s'organiser selon quatre contextes d'origine (personnel, de l'institut de formation, de l'école de stage et externe) et selon leur nature (réseau social ou réseau matériel). Nous avons aussi observé qu'au moment de décider, le planificateur pèse ses choix au regard des critères de certitude, d'efficacité et de confort jusqu'à en trouver un équilibre acceptable à moindre coût (Malo, 2010) ; que la validation de ses choix pouvait aller jusqu'à leur rétention (mise en œuvre) dans le canevas de préparation (la trace) et que, s'agissant de la trace, elle pouvait être appropriée par le planificateur à différents niveaux définis par Rabardel (2005) : l'outil, l'instrumentation ou l'instrumentalisation. Quatre boucles de régulation finalisent le modèle et le dynamisent tandis que des obstacles peuvent se présenter sur la route du planificateur dès la projection de son intention.

Finalement, nous attardant plus spécifiquement sur le développement de la compétence à planifier, nous avons constaté qu'en formation initiale, la compétence serait proche de celle des novices – décrite par Enow et Goodwyn (2018) – qui utilisent des plans visibles et détaillés, des connaissances fragmentées et guidées par un sens inadéquat, des procédures reproduites, et respectent scrupuleusement le prescrit. Selon cette étude, la compétence à planifier évoluerait vers des préoccupations davantage centrées sur les apprenants et vers des plans plus automatisés, animés par des connaissances structurées, un sens incarné et plus ajusté aux situations (Enow & Goodwyn, 2018).

Au chapitre 4, le design de recherche a été défini. Pour étudier le phénomène, tenant compte des conseils prodigués par les cadres théoriques de référence (avoir accès au point de

vue de l'acteur, le mettre dans des situation susceptibles de modifier son répertoire et lui laisser un temps suffisant pour pouvoir soupeser son sentiment d'adaptation dans le contexte rencontré), nous avons d'abord choisi de mener une étude longitudinale en suivant douze futurs instituteurs primaires de leur entrée à la fin de leur formation, et ce, afin d'observer la compétence à planifier se développer. De cette manière, nous augmentons, chez le participant, les occasions d'exercer, voire de modifier sa compétence, et lui laissons le temps pour analyser les facteurs qui participent à l'équilibre recherché dans son adaptation aux situations. Ensuite, pour répondre précisément à la question de recherche, nous avons conçu un protocole basé sur trois fondements qui constituent ses caractéristiques :

- l'approche de l'activité réelle de planification, grâce au dispositif *API* créé à partir de la technique *Photovoice* de Wallerstein et Bernstein (1988), permettant de tenir compte du quatrième point d'attention (4) issu de la problématique : rendre accessible l'activité de planification en partie invisible et non circonscrite dans un espace-temps déterminé ;
- l'implication des étudiants de l'étude longitudinale accordant l'accès à leur point de vue, à leur logique d'action, au sens qu'ils donnent à la réalité et à leur démarche ; mais aussi l'implication des formateurs et d'une mémorante permettant de consolider et de valider nos résultats ;
- notre posture de chercheuse-formatrice arrimée au terrain, favorisant une compréhension ancrée.

L'analyse des résultats fut présentée en trois temps suivant l'avancée des participants dans leur cursus de formation.

Le premier temps (chapitre 5) aborde les analyses menées au cours de l'année 1 qui ont mis au jour, d'une part, une dynamique interne (l'impulseur) guidant l'étudiant de manière inconsciente, et, d'autre part, quatre profils planificateurs animés, chacun, par un impulseur que nous nommons sans connotation mais pour traduire, au plus près, ce qu'ils font :

- l'exécutant impulsé par ses représentations (profil 1) ;
- l'imitateur impulsé par le prescrit (profil 2) ;
- l'expérimentateur impulsé par son activité d'enseignement (profil 3) ;
- l'émancipé impulsé par l'apprentissage des élèves (profil 4).

Notons qu'à ce stade, et pour l'ensemble des analyses réalisées, les profils sont ordonnancés de 1 à 4 sans *a priori* hiérarchique. Devant ces résultats inattendus, nous avons choisi de mettre l'analyse des parcours individuels des étudiants entre parenthèses, pour un temps, afin de nous concentrer sur l'analyse des profils planificateurs.

Ainsi, le second temps (chapitre 6) présente les analyses menées avec les données des années 2 et 3 de récolte. Centrées sur les profils planificateurs, ces analyses ont permis, non seulement d'attester la présence des quatre profils en deuxième et troisième années de formation, mais aussi de dégager des nuances observées au fil des ans, le cœur stable de chaque profil planificateur et ses caractéristiques qui le définissent. Ces profils ont, par ailleurs, été validés par les participants.

Le troisième temps (chapitre 7) signe le retour sur les participants. Grâce aux analyses longitudinales réalisées, nous constatons d'abord que l'étudiant voit sa compétence à planifier évoluer tout au long de la formation (ce que confirment nos analyses) et énonçons les facteurs qui, selon lui, participent à son développement :

- le soutien, la dédramatisation ;
- la reconnaissance des atouts, de la légitimité ;
- l'apprentissage de la compétence à planifier ;
- le temps laissé pour se développer ;
- l'engagement professionnel ;
- les remises en question.

Ensuite, nous observons sa tendance à rester stable dans un profil privilégié mais, toutefois, identifions **trois mouvements** qui viendraient dynamiser et individualiser les parcours développementaux :

- le mouvement de renforcement (quand l'étudiant développe sa compétence à planifier à l'intérieur d'un même profil planificateur) ;
- le mouvement de restabilisation (quand l'étudiant se recentre sur un profil antérieur, suivant l'ordonnement *a priori* établi) ;
- le mouvement d'avancée (quand l'étudiant s'engage dans un profil suivant).

3. Les principaux apports de la recherche

« Que comprendre du développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires ? », telle est la question à laquelle la thèse a tenté de répondre.

Un dispositif *API* a permis de la rendre accessible grâce aux photos prises par le planificateur impliqué dans la recherche. Les images se sont révélées un support efficace pour le replonger au moment de ses décisions, partager ses compréhensions de la situation, raconter sa démarche et l'analyser. C'est donc au cœur de la perception des étudiants que nous avons situé l'étude.

Une modélisation théorique de la compétence à planifier a d'abord été proposée afin de la circonscrire au mieux à partir de la littérature qui l'a, jusqu'à présent, peu étudiée. Ce modèle est parcouru autant de fois que le planificateur se fixe d'intentions pour concevoir sa leçon. Ainsi, il commence par se projeter une intention, puis il mobilise des ressources issues de quatre contextes (personnel, de l'institut de formation, du terrain de stage, externe), décide et valide le choix, et, le cas échéant, le conserve dans une trace. Cette modélisation est dynamisée consciemment par les obstacles qui se présentent sur le chemin du planificateur et inconsciemment par l'impulseur, laissant apercevoir la non-linéarité de la démarche.

L'impulseur est un filtre par lequel le planificateur lit la réalité si bien que sa vision de la planification lui est personnelle mais est valable puisqu'au final, personne n'en détient une lecture exacte. Les quatre impulseurs mis au jour (mes représentations, le prescrit, l'activité d'enseignement, l'apprentissage des élèves) apportent un sens incarné à la planification (une

contrainte, un acte administratif, une démarche personnalisée, une démarche dynamique, anticipatrice de l'activité des élèves). Aussi, ils colorent la compétence et conditionnent chacune des décisions du planificateur à la recherche d'un équilibre qui en dépend (que ça marche, respecter le prescrit, s'approprier, ajuster aux apprenants) et qui attestera de la viabilité des choix. S'agissant d'une conception interne, l'impulseur est tenace et change difficilement.

Les quatre profils planificateurs qui ont émergé des données (l'exécutant, l'imitateur, l'expérimentateur, l'émancipé) correspondent chacun à une démarche planificative animée par un impulseur. C'est sans doute la raison pour laquelle, ils sont stables et ne changeraient qu'avec l'activation – par l'étudiant et/ou par les partenaires qui l'entourent – de deux principaux facteurs : la reconnaissance des atouts et de la légitimité comprenant l'insertion positive dans les écoles de stage, et l'engagement professionnel. En conséquence, la compétence à planifier aurait tendance à rester viable en formation initiale.

Une articulation théorique de socles permettant de disposer d'une toile de fond sur laquelle vient se dynamiser chaque développement singulier de la compétence à planifier, a été suggéré suite au constat de l'emboîtement des profils (du profil 1 au profil 4) selon les principes d'imbrication et d'inclusion. Quatre socles, correspondant aux caractéristiques des quatre profils, le composent. Ainsi, le planificateur qui le parcourrait se reposerait continuellement sur les socles antérieurs, devenus fondements, tout en étant sensibilisé consciemment par l'ensemble des préoccupations qui le traversent (les représentations, le prescrit, l'activité d'enseignement, l'apprentissage des élèves).

Quant au développement de la compétence à planifier, il semble se dessiner selon deux voies. La première (intra-profils), observée au long du cursus de formation, est le déploiement de la compétence à planifier à l'intérieur d'un même profil planificateur. La tendance serait d'y rester, ce qui n'empêche pas le planificateur de venir se consolider sur un socle antérieur quand c'est nécessaire ou de se s'ancrer dans le socle animé par le prescrit (profil 2) au début de la formation quand il cherche à en comprendre les balises et à s'y acculturer. La seconde (inter-profils) est la progression qui s'organiserait entre les socles théoriques définissant, en toile de fond, l'articulation des conceptions que l'étudiant donne à la compétence à planifier. Non observée chez nos participants, il est possible qu'elle s'y déploie durant la carrière, considérant la formation continue comme un prolongement de la formation initiale et non comme une scission. Toujours est-il, l'apprentissage de la compétence à planifier est perçu, par l'étudiant, en progression continue durant ses trois années de formation. Avec l'expérience qu'il accumule et la répétition du geste planificateur, il développe des automatismes professionnels, devient plus rapide, acquiert aussi plus d'aisance, se comprenant comme planificateur et reconnaissant le geste qui lui correspond. De ce fait, il évolue vers une intuition qualifiée, à son rythme, selon sa propre compréhension interne de la planification qui l'imprègne de singularité.

Accompagner le développement de la compétence à planifier est essentiel, pour l'étudiant. Il s'agit non seulement d'en organiser formellement l'apprentissage en y associant les partenaires qui le favorisent (l'étudiant lui-même, les formateurs de l'institut de formation

et du terrain, les pairs, l'entourage si cela s'avère possible) ; mais aussi de l'installer dans une perspective non déficitaire qui s'appuie sur les atouts de chaque singularité, l'amenant là où il peut progresser. Nous avons vu, en effet, que tout planificateur n'atteint pas le profil 4 en fin de formation mais se développe dans un profil qui correspond à ce qu'il lit et comprend de la planification. Si le rôle du formateur est de l'amener vers d'autres possibles et, sans doute, vers le profil 4 qui met en synergie les préoccupations, ramifie ses réflexions au profit des apprenants, il paraît ici, essentiel, de rappeler la zone proximale de développement (Vygotsky, 1985) dans laquelle chaque étudiant peut se développer et rester conscient de sa marge de manœuvre (Malo, 2005).

Les enjeux liés au développement de la compétence à planifier ne dépendent donc pas uniquement de la formation initiale mais aussi de la formation continue puisque la compétence à planifier est amenée à s'y déployer. Au moment de l'opérationnalisation de la réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (Décret du 2 décembre, 2021) qui tout en mettant l'accent sur la pratique offre peu de détails sur les attendus de la compétence à planifier; et devant l'impact des différents contextes sur son développement, il nous semble utile que les acteurs qui l'opérationnalisent (tant au niveau de la formation initiale des enseignants que de la formation des maîtres de stage) puissent se saisir des apports de cette recherche.

Finalement, si ces apports ne sont pas généralisables, ils offrent une ébauche de compréhension du développement de la compétence à planifier chez les futurs instituteurs primaires, encourageant les chercheurs à s'y pencher plus intensément et les formateurs à s'attarder particulièrement sur ce moment préactif du stage, là où la **réflexion pour l'action** s'opère.

4. Les implications pour la formation des enseignants

L'ancrage de nos analyses dans une perspective non déficitaire (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moehle, 2011) nous pousse à penser qu'il n'y aurait pas de meilleur planificateur, et que revêtir les attributs du profil 4 ne serait pas l'unique aboutissement en formation initiale. Nous avons, en effet, soulevé que chaque démarche est singulière, chaque action du planificateur étant dépendante non seulement de la représentation qu'il a de la planification (impulseur) mais aussi de tout ce qui le singularise par ailleurs, comme la gestion des obstacles rencontrés, l'activation de stratégies décisionnelles ou encore la dynamique de son parcours développemental marquée par les mouvements de renforcement, de restabilisation ou d'avancée. Pour pouvoir le confirmer ou l'infirmer, des études supplémentaires nous paraissent nécessaires.

Pour l'heure, nous avons relevé six facteurs qui, selon le point de vue de l'étudiant et l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) qui soutient la thèse, favorisent le développement de la compétence à planifier dont deux qui seraient des facteurs-clés dans le changement du sens incarné : « l'engagement du futur enseignant » et la « reconnaissance des atouts et de la légitimité ». Étant donné que ces six facteurs peuvent se cumuler, l'un

influençant l'autre mais sans avoir pu déterminer si l'un est la cause de l'autre, nous les regroupons autour de trois points d'attention :

- apprendre la compétence à planifier (en lien avec les facteurs « apprentissage de la compétence », « temps pour se développer » et « remises en question ») ;
- accompagner l'apprentissage de la compétence à planifier de manière non déficitaire et bienveillante (en lien avec les facteurs « soutien et dédramatisation » et « reconnaissance des atouts et de la légitimité ») ;
- sensibiliser les partenaires (en lien avec le facteur « engagement professionnel »).

À propos de l'apprentissage de la compétence à planifier, soulevé par les étudiants, et pour étayer le propos précédent, nous remarquons que si le profil 3 mentionne combien il veut réaliser sa propre leçon et découvrir son propre style d'enseignant (Clot & Faïta, 2000), le genre planificateur, lui, ne semble pas appris. En réalité, selon nos données, et aux dires des étudiants, ni l'institut de formation qui fournit des didactiques et des ressources, ni le maître de stage qui montre son savoir-faire en classe comme un modèle à imiter, ne se chargent de cet apprentissage, ce que soulignaient déjà Maulini et Vellas (2003). En effet, les didactiques apprises et les interactions de classe observées ne montrent pas la tâche de planification si bien qu'un accès à tout ce que fait l'enseignant quand il prépare sa leçon, aux ressources qu'il mobilise et coordonne, à l'équilibre qu'il recherche dans sa prise de décision ne semble pas proposé. Ceci pourrait aussi expliquer l'écart souvent ressenti entre les savoirs appris en formation et le terrain (Waage & Haugaløkken, 2013). Dès lors, est-ce suffisant, en formation initiale, de laisser l'étudiant se débrouiller avec les ressources qu'on lui fournit pour qu'il parvienne à planifier ou bien se donne-t-on le temps de faire de cette tâche un objet d'apprentissage ? Souhaite-t-on développer sa réflexivité *pour* l'action ou le laisse-t-on se débrouiller seul à ce moment, en soutenant ensuite, et principalement, sa réflexion dans et sur l'action ?

Ce travail doctoral nous a appris l'importance de l'implication des acteurs. En lien avec l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) qui souligne le sens que chacun apporte à la réalité pour agir et s'adapter aux situations, nous relevons l'intérêt de ramener les résultats de la recherche aux formateurs pour qu'ils s'en emparent, se les réapproprient, construisent du sens pour leur contexte de formation, tel qu'ils le perçoivent, et décident de ce qui pourrait être utile à opérationnaliser (voir aussi le point 5.8. de cette conclusion). Dès lors dans une dynamique collective, comme le proposent les recherches collaboratives (Desgagné, 1997 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) ou les recherches-actions (Bourassa et al., 2007), il serait porteur de réfléchir avec les formateurs (et aussi avec les étudiants) à la construction de dispositifs qui soutiendraient les besoins de chaque planificateur en prenant en compte le nécessaire équilibre (Malo, 2005) qui lui permet un bien-être suffisant pour planifier. Mais aussi, ce retour aux formateurs donnerait toutes les chances, aux dispositifs qui seraient créés, d'être viables sur le terrain (Bednarz, 2013). Notons que, par la même occasion, les formateurs transforment leur « métier », pour revêtir celui d'accompagnateurs du développement professionnel des futurs enseignants (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018).

Ce travail nous a aussi montré l'importance de s'intéresser à ce que font les étudiants, en lien avec la perspective non déficitaire définie pour l'étude (Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven., 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Moehle, 2011) ; si bien qu'au moment où la réforme s'opérationnalise et recommande à la formation initiale de s'appuyer sur la recherche (Décret du 2 décembre 2021), l'étude doctorale lui ouvre quelques questionnements : quand l'étudiant planifie, s'intéresse-t-on à ce qu'il fait afin d'identifier ses éventuels besoins ou bien s'intéresse-t-on à la mise en application stricte de consignes données par l'institut de formation ? Vérifie-t-on la complétude du canevas fourni afin d'autoriser l'accès au stage ou bien accepte-t-on d'aller là où l'étudiant ose nous conduire – comme le recommande Paul (2016) – avec, par exemple, un document moins rempli mais nourri d'une réflexion interne dynamique et anticipée ? Se situe-t-on dans l'accompagnement du geste planificateur ou dans la préévaluation du stage ?

Enfin, le risque peut être grand, au sortir de ce travail, de vouloir considérer les profils planificateurs découverts et les socles articulés en continuité comme un nouveau prescrit pour la formation. Il nous semble qu'il faille s'en prémunir. En effet, s'il advenait que les profils découverts deviennent prescriptifs (par exemple, si les formateurs demandaient aux étudiants de planifier à la manière du profil 4, le jugeant plus réflexif), cela reviendrait, non pas à favoriser l'émancipation des futurs enseignants, mais à leur proposer un nouveau cadrage les contraignant à imiter ce nouveau modèle, et les encourageant, par la même occasion, à s'ancrer, un tant soit peu, dans le profil 2 (et, dès lors, impulsés par ce nouveau prescrit). Ici encore, souhaite-t-on formater un raisonnement ou amener l'étudiant à changer progressivement son point de vue, sa compréhension, sa conception de la planification ?

5. Les limites de la recherche et perspectives

Cette section vise à présenter les principales limites de la recherche doctorale et à envisager les questions qu'elles suscitent.

5.1 Généraliser mais aussi cibler sur des études de cas

Une limite de l'étude provient du nombre restreint de participants (20 au départ, 12 à l'arrivée) qui ne permet pas de généraliser les résultats et qui a pu avoir un impact sur les profils planificateurs découverts. En effet, puisque les profils planificateurs semblent stables et liés à un impulseur et donc à une compréhension incorporée de la compétence à planifier difficilement modifiable (Vause, 2010), il semblerait normal que de nouveaux profils ne soient pas apparus. De plus, en ciblant l'échantillon sur un seul institut de formation et uniquement dans la section primaire, nous n'avons pas eu la possibilité de constater leur transférabilité à d'autres contextes et d'autres sections (préscolaire, AESI...). Dès lors, une étude sur un échantillon plus large pourrait venir confirmer ou infirmer leur présence, dans une première approche de généralisation.

A contrario, nous aurions pu affiner encore davantage l'analyse avec des études de cas pour explorer en profondeur le développement de la compétence à planifier d'un futur enseignant. Nous aurions pu analyser, de manière plus approfondie, les relations existant

entre ses éléments biographiques et son profil planificateur et rendre compte du caractère évolutif et complexe de sa démarche (Mucchielli, 2004 ; Yin, 2018). L'analyse de cas pourrait ainsi explorer ce qui détermine la conception interne de la compétence à planifier qui semble résulter de la combinaison incorporée de différents facteurs dont les caractéristiques personnelles et les socialisations primaire et secondaire. C'est pourquoi, nous envisageons de mener cette recherche avec quatre étudiants, un par profil planificateur afin d'observer de manière pointue le développement de leur compétence à planifier. En nous basant sur une anamnèse fouillée et en comparant les cas étudiés, nous espérons mettre au jour de nouvelles données qui viendront étayer et approfondir les résultats, telle l'influence du contexte personnel et des socialisations initiales ou du contexte de stage ou de l'accompagnement reçu des formateurs sur le profil planificateur. Déplier leur prise de décision et la viabilité de leurs ressources (Malo, 2005) aideraient aussi chercheurs et formateurs à mieux comprendre les enjeux qui se jouent dans l'élaboration des plans.

5.2 Questionner l'articulation des socles en formation continue

Une autre limite a trait à l'arrêt de l'étude longitudinale avec la fin du cursus de formation étant donné que nous souhaitons observer comment la compétence à planifier s'y développe. Mais, ce faisant nous renforçons la dichotomisation de la formation usuellement scindée entre formation initiale et formation continue (Raduan & Na, 2020). Or, selon Goyette et Martineau (2018), il faut du temps pour que le développement professionnel soit parcouru, ce qu'attestent Enow et Goodwyn (2018) en montrant que la compétence à planifier continue à se développer durant la carrière et ce que confirment nos données quand nous observons que l'articulation théorique des socles mise au jour ne correspond pas à une traversée observée en formation initiale, identifiant par là des avancées encore possibles. Et si certains auteurs indiquent que tous ne deviendront pas experts (Alexander, 2003), cela voudrait-il dire que tous les enseignants n'atteindront pas le profil 4 durant leur carrière, ou bien cela veut-il dire que l'expertise se trouverait ailleurs, au sein d'un autre profil affiné, par exemple ?

Dès lors, il nous paraît intéressant de programmer une étude sur un plus long terme afin d'observer comment continuera à se développer la compétence à planifier. Confirmera-t-on une expertise qui vient se développer sur chaque profil planificateur ? Verra-t-on apparaître d'autres mouvements liés aux spécificités des parcours ? Quelle fluidité constaterons-nous entre la formation initiale et la formation continue ? Voilà toute une série de questions qui, déjà, nous interpellent et nous incitent à envisager une suite à cette étude.

5.3 Approfondir la compréhension de la viabilité

Nous avons constaté, par nos analyses, une sorte de mise en abîme du principe de viabilité, observé non seulement au niveau de la compétence à planifier mais aussi, plus spécifiquement, sur la prise de décision qui s'y loge. À ces deux niveaux, des analyses complémentaires pourraient venir nourrir les résultats et prolonger la recherche.

Au niveau de la viabilité de la compétence à planifier, d'abord, nous n'avons pas suivi les étudiants qui ont disparu de l'échantillon et qui auraient pu nous informer plus largement sur ce principe. Si nos résultats montrent que les facteurs « reconnaissance des atouts et de la légitimité » et « engagement professionnel » déchaussent le planificateur, les étudiants suivis sont tous restés accrochés à la formation malgré les obstacles rencontrés. Dès lors, nous ne possédons pas de données pour analyser l'impact de ces facteurs dans l'abandon des études. C'est pourquoi, il nous semble essentiel de pouvoir mener une nouvelle étude, avec tous les étudiants de première année de formation d'un institut supérieur, pour explorer plus avant la viabilité de leur compétence à planifier.

Au niveau de la viabilité des décisions, il nous semble important d'approfondir l'étude par un nouveau recueil de données qui serait plus systématique. En effet, lors de la collecte des données, nous avons veillé à intervenir le moins possible afin que l'étudiant nous raconte sa planification librement sans qu'il ne se sente jugé ni obligé de justifier son propos. Un guide d'entretien d'explicitation semi-directif ouvert (Balas-Chanel, 2002 ; Vermersch, 2011) nous a guidée dans cette optique. Ce faisant, nous passions parfois à côté d'informations qui nous auraient été utiles pour analyser les critères qui interviennent dans la prise de décision. Par conséquent, si nous voulons approfondir l'étude du principe de viabilité (Pépin, 1995, 2000) sur lequel nous nous sommes longuement attardée, nous pourrions construire un guide d'entretien qui se focaliserait sur les décisions prises et, à la manière de Malo (2005), par exemple, questionner spécifiquement la résolution d'incidents planificateur. En envisageant de récolter les données chaque année de la formation, nous pourrions observer comment la prise de décision se module au fil des ans et selon les profils.

In fine, si nous constatons actuellement que la viabilité de la compétence à planifier est ancrée dans un impulseur qui se laisse peu déstabiliser, et que la viabilité des décisions en prend aussi la couleur, nous pourrions observer par ces analyses plus systématiques, la manière dont ces deux niveaux se contaminent et s'apparentent.

5.4 Mener des analyses complémentaires de chaque composante de la compétence à planifier

Les cinq premières analyses réalisées avec les données de la première année de récolte ont été menées en profondeur pour explorer chaque composante de la compétence à planifier puisque nous souhaitions initialement nous focaliser sur l'étudiant et le développement de sa compétence à planifier. Les profils ayant émergé, nous avons, pour les années 2 et 3 de récolte, opté pour une grille d'analyse réduite par condensation des données (Miles & Huberman, 2003) amenant à observer l'évolution des profils planificateurs créant une autre profondeur dans les analyses mais ne permettant pas de disposer de données autant détaillées pour chacune des composantes.

Par exemple, au niveau des intentions, nous n'avons plus analysé, aux Blocs 2 et 3, leur évolution ni les parcours dessinés au sein de la modélisation de la compétence à planifier en fonction des obstacles rencontrés et de l'impulseur qui la dynamise. Aussi, au niveau des stratégies décisionnelles, la juxtaposition des critères (certitude, efficacité, confort) souvent

de mise au Bloc 1 pourrait laisser croire qu'il s'agirait d'une caractéristique de l'étudiant, gestionnaire stratégique des ressources (Boubée, 2011). Or, il aurait été intéressant de voir si la discussion des critères arrive avec l'avancée dans le cursus de formation ou si elle est spécifique à certains profils planificateurs (comme le profil 4 dont les réseaux réflexifs se complexifient et se mettent peu à peu en synergie) ou si, comme pour Margot au Bloc 1, elle s'observe quand un inconfort apparaît. Au niveau des itinéraires, nous pourrions aussi compléter nos résultats en regardant si les profils les plus réflexifs (comme le profil 4) sont ceux qui empruntent le plus d'itinéraires variés au sein du modèle – et donc suivent davantage de boucles de régulation – et si, par la même occasion, leurs ressources métacognitives se distinguent. Enfin, au niveau de la trace, nous pourrions prendre le temps de l'analyser (les consignes écrites, la syntaxe...) pour observer si elle se caractérise selon les profils planificateurs. Ces informations recueillies pourraient offrir des pistes de compréhension pour le chercheur et des pistes d'actions pour la formation.

5.5 Investiguer le volet « programmation » de la planification

À l'entame de la thèse, nous avons défini la planification comme un processus amenant 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. En demandant aux étudiants de photographier tout ce qu'ils font pour préparer une leçon à partir du moment où ils reçoivent le sujet jusqu'au moment où la leçon est terminée, nous savions qu'ils n'envisageraient pas la programmation à long terme mais nous espérions voir comment il l'envisagerait à court terme. Cependant, ces informations sont peu apparues ne nous permettant pas d'en envisager leur analyse.

De plus, en constatant que plus les étudiants sont proches du profil 4, plus ils activent des réseaux réflexifs et se questionnent sur l'apprentissage des élèves, se projetant en classe pour pré-valider les interactions, utilisant le canevas comme une trace de l'activité minutieusement anticipée et l'ajustant *in situ* tout en gardant les yeux rivés sur l'objectif à atteindre, il serait intéressant de prolonger les recherches sur la planification préactive d'une part pour sonder comment la programmation est prise en mains par ce profil mais aussi par les différents profils planificateurs ; d'autre part pour investiguer les autres temps réservés à la planification (les planifications interactive et postactive) car si, pour les besoins de l'étude, nous les avons dissociées, dans la réalité, elles forment un tout.

Dès lors, les données pourraient être récoltées sur l'ensemble d'un stage assez long, ce qui nous permettrait, par la même occasion d'affiner nos résultats portant sur le développement de l'intuition qualifiée dans une temporalité qui permettrait au geste planificateur de s'ajuster à la culture de l'école ou dans différentes disciplines pour confronter nos résultats à ceux de Percy et al. (2015) qui observent une influence du contexte disciplinaire sur la planification (non observée dans nos analyses).

5.6 Analyser l'influence du maître de stage et de son accompagnement

L'exigence du maître de stage est souvent mentionnée par les étudiants mais nous ne l'avons pas mesurée. Si le besoin de cadrage est dépendant de l'impulseur, la perception du degré d'exigence dépendrait plutôt de l'étudiant. Toutefois, nous n'avons pas assez de données pour le confirmer ni pour analyser la qualité et l'impact de son accompagnement sur le développement de la compétence à planifier. Une étude complémentaire paraît nécessaire et pourrait apporter des informations constructives pour rendre efficient le partenariat entre les milieux de formation et pour soutenir les réflexions autour de la nouvelle formation des maîtres de stage prévue par la réforme de la formation initiale en Belgique francophone.

5.7 Questionner l'identité professionnelle en lien avec l'évolution de la compétence à planifier

Pour Mukamurera (2014), le développement professionnel se comprend via le développement des compétences et de l'identité professionnelle. Or, souhaitant observer spécifiquement le développement de la compétence à planifier, nous n'avons pas abordé l'identité professionnelle. Cependant, si les étudiants qui s'acheminent vers le profil 4 montrent plus de responsabilisation et d'autonomie, et un métier davantage endossé, il semble que l'identité professionnelle en soit impactée. Dès lors, envisager une recherche qui étudierait le développement de l'identité professionnelle en formation initiale en lien avec le développement de la compétence à planifier permettrait d'observer le développement (pré)professionnel par le prisme de la planification. Nous pourrions ainsi observer comment ces deux développements s'interpénètrent et participent à la construction de l'enseignant.

Dans cette perspective d'explorer plus largement le développement professionnel, il pourrait alors être riche d'étudier d'autres compétences pour observer si l'articulation théorique des socles peut se généraliser à l'ensemble des compétences du nouveau référentiel que le futur enseignant doit acquérir (Décret du 2 décembre 2021, article 5, §1).

5.8 Envisager une validation et une réappropriation des résultats par les formateurs

Au début de la recherche doctorale, nous avons sollicité un groupe de formateurs dont nous faisons partie (le GRAPPE) afin de soutenir l'avancée de notre réflexion à l'aune de leur connaissance du terrain. Le but étant de ne pas nous en éloigner. Ce qui fut fait lorsqu'ils ont validé les objectifs de la thèse, soutenu l'étude pilote et attesté que les profils planificateurs découverts se retrouvaient chez chacun de leurs étudiants. Cependant, nous avions l'intention de poursuivre leur sollicitation occasionnelle tout au long de la recherche mais ce ne fut pas fait. D'une part, l'arrivée de la pandémie avec la deuxième année de collecte des données a compliqué les possibilités de rencontre. D'autre part, les résultats qui ont suivi et l'évolution de nos analyses nous ont poussée à orienter notre recherche vers la consolidation des profils et l'analyse du développement de la compétence à planifier, laissant à regret de côté cette opportunité.

Dès lors, nous espérons que le GRAPPE pourra être relancé pour continuer ce que nous avons commencé ensemble. Cette occasion nous permettrait aussi de leur demander de valider les résultats finaux de la thèse. Ensuite, au moyen d'une recherche collaborative (Desgagné, 1997; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), nous souhaiterions leur présenter les résultats pour qu'ils se les réapproprient et puissent envisager, ensemble, comment les faire résonner au bénéfice de la formation des futurs enseignants. De cette manière, les résultats issus du terrain, y reviendront, en épilogue, bouclant la boucle de cette première réflexion.

Références

- AEQES (Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur). (2018). *L'enseignement supérieur en fédération Wallonie-Bruxelles*. http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=247
- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8),10-14.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons éducatives*, 2, 77-94.
- Altet, M. (2009). Préparation et planification. In J. Houssaye & Y. Abernot (Eds.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 77-102). Éditions Sociales Françaises.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp.11-34). Renouveau pédagogique.
- Arroyo, A. A., & Sugawara, A. I. (1993). A scale of student teaching concerns (SSTC). *Early Child Development and Care*, 93, 41-56.
- Austin, D. B. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self-perceptions of students' academic abilities. *Dissertation Abstracts International*, 66(05A), 1631-1772.
- Azéma, G., & Leblanc, S. (2014). À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants. *Recherches en éducation*, 19, 134-146.
- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & Éducatives*, 1(2).
- Barbier, J. M. (2005). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*. (pp. 121-134). L'Harmattan.
- Barbier, E. & Colognesi, S. (2023). Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français ? *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: new best practices for general and special educators*. Corwin Press.
- 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.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society* 24, 200–212.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. McGraw-Hill Education.
- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R.T., Hsieh, F.-J., Schmidt, W., Tatto, M.T., Bankov, K., Cedillo, T., Cogan, L., Han, S.I., Santillan, M., & Schwille, J. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education, *ZDM Mathematics Education*, 40, 749-762.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1990). Teacher decision making. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. (pp. 311-346). Erlbaum.
- Bosica, J., Pyper, J. S., & MacGregor, S. (2021). Incorporating problem-based learning in a secondary school mathematics preservice teacher education course. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103335.
- Boubée, N. (2011, octobre). *Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : Les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques* [communication]. 5e Rencontres Savoirs CDI, Rennes, France.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourmaud, G. (2006). *Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception* [Thèse de doctorat]. Université Paris VIII.
- Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J. F., Maurice, J. J., Perrin-Glorian, M. J., & Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives*. Gouvernement de France, ministère de la Recherche.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935.
- Brown, S. A., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Open University Press.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Burn, K. (1997). Learning to teach: The value of collaborative teaching. In D. McIntyre (Ed.), *Teacher education research in a new context: the Oxford internship scheme*. (pp. 145-161). Paul Chapman.

- Byra, M., & Coulon, S. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 123-139.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013). Lesson Study: Towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537-554.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 709-725). Macmillan.
- Call-Cummings, M., Hauber-Özer, M., Byers, C., & Mancuso, G. P. (2019). The power of/in photovoice. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(4), 399-413.
- 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.
- Chabault, D. & Martineau, R. (2018, juin). *Les formes de contrôle dans les organisations multi spatialisées : post-bureaucratie ou persistance de la bureaucratie ?* [communication]. 27e Conférence de l'Association internationale de management stratégique (AIMS), Montpellier, France.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Charlier, E., & Donnay, J. (1987). Un enseignant : un décideur. *Scientia paedagogica Experimentalis*, 24(2), 193-223.
- Chazan, D., Herbst, P., & Clark, L. (2016). Research on the teaching of mathematics: A call to theorize the role of society and schooling in mathematics instruction. In D.H. Gitomer, & A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5e éd., pp.1039-1097). AERA.
- Circulaire n°7167 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 3 juin 2019 fixant la mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. (2019).
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 255-296). Macmillan.
- Clark C.M., & Yinger, R.J. (1979). *Three studies of teacher planning* (Recherche, No. 55). Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clerc, A., & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1-16.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cochran, K.F., De Ruiter, J.A., & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher education*, 44(4), 263-272.
- Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. 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. 5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of

- a training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2), 21582440211016897.
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 29-44). Presses Universitaires de Louvain
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini (Eds.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant*. (pp. 139-155). De Boeck Supérieur.
- Communauté Française de Belgique (2006). *Les Socles de compétences*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Conseil supérieur pédagogique (2010). *Référentiel de compétences de l'enseignant* [document non publié]. Conseil supérieur de pédagogie.
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F., & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant: essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 204, 17-31.
- Coppé, S. (2007). La préparation des séances en classe par les stagiaires en fin de formation: un exemple de résistances et de changements dans les pratiques. In *Actes du 14^e Colloque de la Commission de recherche sur la formation des enseignants de mathématiques (CORFEM)*. (pp. 165–181). Université de Cergy-Pontoise.
- Coppé, S., & Veillard, L. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures lors de la préparation d'une leçon de mathématiques par des jeunes professeurs stagiaires. *Éducation et didactique*, 2, 45-76.
- Correa Molina, E., Gervais, C., & Rittershaussen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique : occasion d'un regard critique. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. (pp. 11–19). Centre de ressources pédagogiques.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Seuil. (Ouvrage original publié en 1977).
- Dall'Alba, G., & J. Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2019). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 310-314.
- Da Silva, A.L., & Altarugio, M. (2021). Les conditions favorables à la réussite d'un stage selon les stagiaires en formation au Brésil. *Formation et profession*, 29(3), 1-13.

- Davis, J.D. (2009). Understanding the influence of two mathematics textbooks on prospective secondary teachers' knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 365-389.
- De Cock, G., Wibault, B., & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 25-44.
- Décret deux mille : décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, Lois 25501.
- 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.
- Décret du 13 juillet 1998 : décret organisant l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. (13 juillet 1998, mis à jour le 16 juillet 2009). *Moniteur belge*, 28 août 1998, Lois 22229.
- Décret du 14 mars 2019 : décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. (14 mars 2019). *Moniteur belge*, 27 mars, Docu 46287.
- Décret Missions : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997, Lois 21557.
- Décret Paysage : décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2013). *Moniteur belge*, le 18 décembre 2013, Docu n° 39681.
- de Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Lang.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51-72.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants universitaires sur l'apprentissage et l'enseignement? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 327-354.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2011). La recherche évaluative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 213-228). Renouveau pédagogique.
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et Profession*, 30(3), 1-15.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUP TIC*, 1, 55-69.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88.

- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat]. Université de Mons.
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement. 21 cas étudiés*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. (pp. 113-130). L'Harmattan.
- 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.
- Doiron, M.-M., Mercier, J., Pineault, M.-C., & Pineau, M. (2016). Un plan de leçon, un guide vers la réussite... *Développement pédagogique Cégep de Rimouski*, 4(1), 1-4.
- Donnay, J. (2008). L'insertion professionnelle des jeunes enseignants : une approche systémique. *InDirect, Les clés de la gestion scolaire*, 12, 7-18.
- Doyle, W., & Ponder, G.A. (1977). The Practicality Ethic in Teacher Decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Dozot, C., & Romainville, M. (2022). Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feedbacks. *Carrefours de l'éducation*, 2, 127-143.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Free Press.
- Drost, B. R., & Levine, A. C. (2015). An analysis of strategies for teaching standards-based lesson plan alignment to preservice teachers. *Journal of Education*, 195(2), 37-47.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?: approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's « Practical Knowledge »: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Endrizzzi, L., & Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 106.
- Enow, L. (2016). *Teacher cognition: a study of secondary English teachers* [Thèse de doctorat]. University of Reading.
- Enow, L., & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: how English teachers develop their expertise and the special place of adapting the skills of lesson planning. *English in Education*, 52(2), 120-134.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.

- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special Issue. *Applied cognitive psychology*, 19(2), 233-241.
- Flandin, S., Ria, L., Perinet, R., & Poizat, G. (2018). Analyse du travail pour la formation: essai sur quatre problèmes méthodologiques et le recours à des synopsis d'activité. *TransFormations-Recherche en éducation et formation des adultes*, 18, 1-19/
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10(3), 166-181.
- Fliche, B. (2012). Clivage des habitus et production des champs sociaux : l'exemple de l'esthétique anatolienne en Turquie. In K. Chachoua (Ed.), *L'Algérie sociologique, Hommage à Pierre Bourdieu*. (pp. 193-207). Centre national de recherches préhistoriques, anthropologiques et historiques (CNRPAH).
- Floden, R. E., Porter, A. C., Schmidt, W. H., Freeman, D. J., & Schwille, J. R. (1981). Responses to Curriculum Pressures: A Policy-Capturing Study of Teacher Decisions About Content. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 129-141.
- Forget, M. H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques?. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 35-50.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Gabrys-Barker, D. (2010). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development. *Linguarum Arena*, 1(1), 25-42.
- 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.
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), 19-45.
- Gervais, C. (2008). Pour communiquer son expérience: l'explication argumentée des savoirs d'enseignants associés et des stagiaires. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. (pp.191-204). Centre de ressources pédagogiques.
- 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.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1984).
- Glaserfeld, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 21-27.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. (pp.83-108). Renouveau pédagogique.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69.
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

- Griffey, C.G., & Housner, L.D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(2), 196-204.
- 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.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Hamel, C., & Viau-Guay, A. (2017). Les théories professées de superviseurs universitaires en lien avec l'accompagnement et de l'évaluation de la compétence à planifier chez les futurs enseignants. *Travail et apprentissage*, 1(17), 209-236.
- Hannes, K., & Parylo, O. (2014). Let's play it safe: ethical considerations from participants in photovoice research project. *The international journal of qualitative methods*, 13(1), 255-274.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 119-133.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275.
- Hislop, D., & Axtell, C. (2007). The neglect of spatial mobility in contemporary studies of work: the case of telework. *New Technology, Work and Employment*, 22(1), 34-51.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (pp.35-62). Renouveau Pédagogique.
- Hodges, T. D., & Clifton, D. O. (2004). Strengths-based development in practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *International handbook of positive psychology in practice: From research to application*. (pp. 256-268). Wiley.
- Huang, J. L. (2015). Cultivating teacher thinking: ideas and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 247-257.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Jackson, W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A., & Helderbran, V. R. (2007). *Planning for learning: collaborative approaches to lesson design and review*. Teachers College Press.
- Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and teacher education*, 51, 137-146.
- Janssen, N., Knoef, M., & Lazonder, A. W. (2019). Technological and pedagogical support for pre-service teachers' lesson planning. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 115-128.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Jones, K.A., Jones, J., & Vermette, P.J. (2011). Six Common Lesson Planning Pitfalls - Recommendations for Novice Educators. *Education*, 131(4), 845-864.
- Jonnaert, P. (2019). *Action située - Agir compétent*. Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ).

- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant* [séminaire de recherche]. Centre de Recherche sur la formation (CNAM).
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary student teachers. *The Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree. *American psychologist*, 64(6), 515.
- Kapici, H. O., & Akcay, H. (2023). Improving student teachers' TPACK self-efficacy through lesson planning practice in the virtual platform. *Educational Studies*, 49(1), 76-98.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal* 73, 50-4.
- Kaufmann, J. C. (2001). *Ego: pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kavanagh, S. S., Conrad, J., & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102991.
- 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.
- Kelly, A. V (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics'conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Kennedy, M. (1983). Working Knowledge. *Knowledge*, 5(2), 193-211.
- Kiepert, M. H. (2009). *An examination of repetition and the spacing effect in the classroom: A self-report survey of teachers*. Temple University.
- Kinchin, I. M., & Cabot, B. (2010). Reconsidering the dimensions of expertise: From linear stages towards dual processing. *London Review of Education*, 8(2), 153-166.
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meet classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147-160.
- Ko, E. K. (2012). What is your objective? Preservice teachers'views and practice of instructional planning. *International Journal of Learning*, 18(7), 89-100.
- Koni, I., & Krull, E. (2015). Developing a questionnaire to uncover teachers'thinking in instructional planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 673-679.
- Koni, I., & Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464-480.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers'generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131-150.

- König, J., Krepf, M., Bremerich-Vos, A., & Buchholtz, C. (2021). Meeting cognitive demands of lesson planning: Introducing the CODE-PLAN model to describe and analyze teachers' planning competence. *The Teacher Educator*, 56(4), 466-487.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach* (2^e éd.). Longman.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lai, E., & Lam, C.-C. (2011). Learning to Teach in a Context of Education Reform: Liberal Studies Student Teachers Decision-Making in Lesson Planning. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 219-236.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels* (4^e éd.). Organisation.
- Le Boterf, G. (2017). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. Eyrolles.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefort, B. (1982). L'Emploi des outils au cours de tâches d'entretien et la loi de Zipf-Mandelbrot. *Le Travail Humain*, 45(2), 307-316.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Legendre-Bergeron, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Gaëtan Morin.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Progrès.
- Leplat, J. (1992). L'analyse psychologique du travail. In L. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de texte*. (pp.23-39). Octares.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 101-108.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Pistes*, 8(1), 1-30.
- Leroy, V., De Clercq, M., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (2021). L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 124, 1-35.
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 147-164.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Lewis, C.C., Perry, R.R., Friedkin, S., & Roth, J.R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368-375.
- Liyanage, I., & Bartlett, B. J. (2010). From autopsy to biopsy: A metacognitive view of lesson planning and teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1362-1371.

- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535.
- Louis, M. C. (2008). A comparative analysis of the effectiveness of strengths-based curricula in promoting first-year college student success [Thèse de doctorat]. Azusa Pacific University.
- Lu, L. & Yuan, Y.C. (2011). Shall I Google It or Ask th Competent Villain Down th Hall ? The Moderating Role of Information Need in Information Source Selection. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(1), 133-145.
- Lui, A. M., & Bonner, S. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 56, 1-13.
- 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.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur: une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- March, J.C., & Simon, H.A. (1958). *Organizations*. Wiley.
- Martin, A. (2018). *Les jeunes, l'insertion et les missions locales du pays d'Auge (Normandie): les évolutions des représentations sociales entre 1982 et 2017* [Thèse de doctorat]. Conservatoire national des arts et métiers (CNAM).
- März, V., Gaikhrost, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation et Formation*, e-315, 65-81.
- 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.
- Maulini, O., & Wandfluh, F. (2007). Entre l'activité et le savoir: la problématisation. Institution et restitution du questionnement à l'école élémentaire. In M. Bolsterli & O. Maulini (Eds.), *L'entrée dans l'école: rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 55-69). De Boeck.
- McCutcheon, G., & Milner, H.R. (2002). A contemporary study of teacher planning in a high school English class. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(1), 81-94.
- McIntyre, A., Chatzopoulos, N., Politi, A., & Roz, J. (2007). Participatory action research: Collective reflections on gender, culture, and language. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 748-756.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67(2), 158-178.
- Meijer, P. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.

- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59-84.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.
- Metcalf, K. K., Ronen Hammer, M. A., & Kahlich, P. A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, 12, 271-283.
- Miles, M.B & Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994).
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Moehle, M. R. (2011). *A mixed methods study exploring strengths-based mentoring in clinical practice and student teacher development*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Mok, Y. F. (2005). Teacher concerns and teacher life stages. *Research in Education*, 73(1), 53-72.
- Morine-Dersheimer, G. (1977, avril). *What's in a plan? Stated and unstated plans for lessons* [communication]. Annual meeting of the American educational research association, New-York.
- Morris, A. K., Hiebert, J., & Spitzer, S. M. (2009). Mathematical knowledge for teaching in planning and evaluating instruction: What can preservice teachers learn? *Journal for research in mathematics education*, 40(5), 491-529.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Amand Colin.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment ?* (pp. 12-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. *Handbook of research on teaching*, 4, 877-904.
- Munthe, E., Bjuland, R., & Helgevold, N. (2016). Lesson study in field practice: a time-lagged experiment in initial teacher education in Norway. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 142-154.
- Munthe, E. & Conway, P.F. (2017). Evolution of research on teacher's planning: implications for teacher education. In D.J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. (pp.836-852). Sage.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?* De Boeck.
- 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.
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.

- Nitonde, F., & Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, 295, 143-164.
- Nongni, G. (2021). New Challenge for Initial Training of Mathematics Teachers: The Planning Phase of Mathematics Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 188-204.
- Norman, G. (2005). Research in clinical reasoning: Past history and current trends. *Medical Education*, 39, 418-427.
- Okigbo, E.C., & Okeke S.O. (2011). Perceived Difficulty in Integrating Educational Objectives within the Mathematics Classroom: A Comparison of Beginner and Experienced Teachers. *Educational Research and Reviews*, 6(3), 292-298.
- Orland, L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 197-213.
- Ozugul, G., Olina, Z., & Sullivan, H. (2008). Teacher, self and peer evaluation of lesson plans written by preservice teachers. *Education Technology Research Development*, 56, 181-201.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Paivandi S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 16(1), 7-38.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90, 1-36.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Peercy, M. M., Martin-Beltrán, M., Silverman, R.D., & Daniel, S. (2015). Curricular Design and Implementation as a Site of Teacher Expertise and Learning. *Teachers and Teaching*, 21(7), 867-893.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-11.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 63-85.
- 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.
- Pépin, Y. (2004). *Intervention psychosociale : recueil de textes*. Université Laval.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 61-76). Éditions Sociales Françaises.

- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36(1), 131-162.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Eds.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Perrenoud, P., & Montandon, C. (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Réalités sociales.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants: étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Petiot, O., Visioli, J., & Bertone, S. (2016). Les connaissances mobilisées par l'enseignant en situation de classe : quelle prise en compte du contexte ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 115-166.
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. [Ouvrage original publié en 1937].
- Pigge, F., & Marso, R. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Piskurich, G. M. (2000). *Rapid instructional design: learning ID fast and right*. Jossey-Bass Pfeiffer.
- Poizat G., & Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 51-62.
- Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation: un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation? *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 12, 13-38.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. (pp. 105-128). Centre de ressources pédagogiques.
- Portelance, L., Caron, J., & Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation et Formation*, e-314, 85-96.
- Portelance, L., & Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalités de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. In A. Beauchesne & S. Martineau (Eds.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. (pp. 17-35). Centre de ressources pédagogiques.
- Poteaux, N. (2017). Usages des outils numériques: croyances et connaissances des enseignants. In L. Massou & N. Lavielle-Gutnik (Eds.), *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*. (pp. 23-41). De Boeck Supérieur.
- Priestley, M., & Sime, D. (2005). Formative assessment for all: a whole-school approach to pedagogic change. *The Curriculum Journal*, 16(4), 475-492.

- Puma, S., Matton, N., Paubel, P.V., & Tricot, A. (2018). Cognitive load theory and time considerations: Using the time-based resource sharing model. *Educational Psychology Review*, 30(3), 1199-1214.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Eds.), *Entre connaissance et organisation, l'activité collective*. (pp. 251-265). Découverte.
- Raduan, N.A., & Na, S.I. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 428-451.
- Reid, M.J. (2014). Ethic of Practicality Analysis of Successful Group Curriculum Planning by Teachers. *Interchange*, 45, 75-84.
- Reuker, S. (2017). The knowledge-based reasoning of physical education teachers: A comparison between groups with different expertise. *European Physical Education Review*, 23(1), 3-24.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 96.
- Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants : Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005, septembres). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In *Actes du 6^e congrès européen de Sciences des Systèmes (ENSAM)*. (pp. 1-9). Université Blaise Pascal.
- Rix-Lièvre G., & Biache M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 38(1), 363-396.
- Rogalski, J. (2007, juin). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. In *Actes du 26^e colloque de la Commission permanente des Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) sur l'enseignement élémentaire (COPIRELEM)*. (pp. 45-66). IREM de Limoges
- 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.
- Rusznayak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, 15(2), 271-285.
- Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Lesson Planning in Primary Education. *Journal of education and practice*, 8(12), 57-63.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: A US survey. *Journal of education for teaching*, 16(1), 57-71.
- 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.

- Savolainen, R. (1999). The role of Internet in information seeking. Putting the networked services in context. *Information Processing and Management*, 35(6), 765-782.
- Sawyer, A.G., Dredger, K., Myers, J., Barnes, S., Wilson, R., Sullivan, J., & Sawyer, D. (2020). Developing teachers as critical curators: Investigating elementary preservice teachers' inspirations for lesson planning. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 518-536.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. De Boeck.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours: apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 17-28.
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le français aujourd'hui*, 194(3), 95-106.
- Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 167-180.
- Schön, D.A. (1982). Some of what a planner knows: A case study of knowing-in-practice. *Journal of the American Planning Association*, 48(3), 351-364.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemann & D. Gagnon, Trans.). Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.
- Shanteau, J. (1992). Competence in experts: The role of task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 53, 252-262.
- Shavelson, R. (1987). Planning. In M. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (pp. 483-486). Oxford: Pergamon.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson study with pre-service teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research*, 17(10), 1372-1380.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Swennen, A., T. Jörg, & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.
- Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers' thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 399-421.
- Tamir, P. (1991). Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-281.
- Taskin, L., (2006). Télétravail : Les enjeux de la déspatialisation pour le management humain. *Interventions économiques*, 34(2), 73-94.

- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian journal of educational research*, 56(3), 243-259.
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PT). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124-136.
- Tochon, F. V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Tochon, F.V. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129-157.
- Tochon, F.V. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations scolaires. In M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (Eds.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 31-62). Presses universitaires de Louvain.
- Toullec-Théry, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? Une étude de cas dans le cadre du dispositif «plus de maîtres que de classes ». In N. Granger, L. Portelance & G. Messier (Eds.), *Planifier son enseignement au secondaire*. (pp. 12-154). JFD.
- Tracey, M.W., Hutchinson, A., & Grzebyk, T. Q. (2014). Instructional designers as reflective practitioners: Developing professional identity through reflection. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 315-334.
- Tracey, P., Phillips, N., & Jarvis, O. (2011). Bridging institutional entrepreneurship and the creation of new organizational forms: A multilevel model. *Organization science*, 22(1), 60-80.
- Tricot, A. (2021). Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique. *Raisons éducatives*, 25(1), 141-162.
- Tsui, A.B. (2009). Distinctive Qualities of Expert Teachers. *Teachers & Teaching*, 15(4), 421-439.
- Turner-Bisset, R. (1999). The Knowledge Bases of the Expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Uygun, M., & Kunt, H. (2014). An analysis of the relationship between prospective teachers' thinking styles and their attitudes to teaching profession according to various variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 357-370.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances

- en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation*. (pp. 7-45). De Boeck.
- van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & van Veen, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102868.
- Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: The impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36-53.
- Vanmeerhaeghe, S. (2021). Le journal de bord vidéo comme dispositif de développement professionnel. In M. Petit (Ed.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. (pp. 115-146). JFD.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Couprenne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., Giacomelli, A., & Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Fédération de l'enseignement supérieur catholique.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2: Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp.139-150). De Boeck Supérieur.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Revue Éducation & Formation*, 294, 13-19.
- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Éditions Sociales Françaises.
- Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 88-111.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). Introduction. Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In I. Vinatier & M. Altet (Eds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. (pp. 9-24). Presses universitaires de Rennes.
- Vygostky, L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.
- Waege, K., & Haugaløkken, O.K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health education quarterly*, 15, 379-394.
- Wang, C., & Burris, M. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health education quarterly*, 21(2), 171-186.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment, *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387.

-
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P., & Bodeux, C. (2007). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement. *Journal of Educational Measurement and Applied Cognitive Sciences*, 1(1), 2-19.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 1 (6), 9-46.
- Ward, L., Grudnoff, L., Brooker, B., & Simpson, M. (2013). Teacher preparation to proficiency and beyond: Exploring the Landscape. *Asia Pacific Journal of Education*, 33, 68-80.
- Warne, M., Snyder, K., & Gillander Gådin, K. (2013). Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation. *Health Promotion International*, 28(3), 299-310.
- Yielder, J. (2004). An integrated model of professional expertise and its implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 23(1), 60-80.
- Yildirim A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International review of education*, 49(5), 525-543.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative Research from start to finish*. The Guilford Press.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods*. Sage.
- Yinger, J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods* [Thèse de doctorat]. Michigan State University.
- Yinger, J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary school journal*, 80(3), 107-127.
- Zeichner, K.M., & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W. Houston & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 329-348). Macmillan.

Table des tableaux

Tableau 1. Les catégories de savoirs incorporés retenues, en lien avec les catégories de Shulman (1986), Perrenoud et al. (2008), Le Boterf (2003), Gervais et Leroux (2011)	60
Tableau 2. Une typologie des ressources disponibles pour le stagiaire planifie	67
Tableau 3. Les trois temps du dispositif <i>API</i> Erreur ! Signet non défini.	90
Tableau 4. Extrait du codage des démarches planificatives des participants selon les quatre impulseurs mis au jour.....	105
Tableau 5. Extrait du croisement des intentions avec les profils planificateurs.....	106
Tableau 6. Extrait du classement des ressources du profil 2	106
Tableau 7. Extrait du codage lié à la réappropriation du canevas	107
Tableau 8. Extrait du codage thématique utilisé pour l'analyse du critère d'efficacité.....	108
Tableau 9. Extrait de l'analyse des storylines : le critère d'efficacité selon les profils.....	109
Tableau 10. Repérage des contextes responsables du développement de la compétence à planifier, selon les étudiants	110
Tableau 11. Extrait de l'analyse des déclencheurs pour le mouvement « avancée »	110
Tableau 12. Répartition des participants du Bloc 1 selon les profils.....	116
Tableau 13. Les intentions de planification regroupées par profil planificateur	135
Tableau 14. Les caractéristiques des intentions selon les profils	136
Tableau 15. Les ressources disponibles pour planifier construites sur la base de la théorie (tableau 2) augmentées des deux catégories ajoutées par l'analyse 3	137
Tableau 16. Le nombre total de ressources différentes utilisées selon les profils	138
Tableau 17. Le nombre de ressources différentes utilisées par les profils, pour chaque contexte d'origine.....	138
Tableau 18. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 1	139
Tableau 19. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 2	141
Tableau 20. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 3	146
Tableau 21. Les ressources utilisées par les étudiants du profil 4	150
Tableau 22. Synthèse inter-profils de l'utilisation des ressources au moment de planifier	153
Tableau 23. Les caractéristiques des ressources, des métaconnaissances activées et de la perception de la compétence à planifier, selon les profils	154
Tableau 24. Illustration de la prise de décision de Delphine, étudiante du profil 2	160
Tableau 25. Illustration de la prise de décision de Lidye, étudiante du profil 4.....	161
Tableau 26. Illustration de la prise de décision de Sasha, étudiante du profil 2.....	162
Tableau 27. Illustration de la prise de décision d'Esther, étudiante du profil 3	163
Tableau 28. Illustration de la prise de décision de Margot, étudiante du profil 2	165
Tableau 29. L'appropriation de l'outil selon les profils	167
Tableau 30. Synthèse des profils planificateurs et de leurs caractéristiques (Année 1).....	171
Tableau 31. La grille des cinq catégories essentielles retenues pour déterminer les profils planificateurs.....	176
Tableau 32. Évolution observée au sein du profil 1, au long des trois années de formation.....	178
Tableau 33. La perception du profil 1 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification.	179
Tableau 34. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 1	181
Tableau 35. Évolution observée au sein du profil 2, au long des trois années de formation.....	182
Tableau 36. La perception du profil 2 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification..	185
Tableau 37. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 2	187
Tableau 38. Évolution observée au sein du profil 3, au long des trois années de formation.....	189
Tableau 39. La perception du profil 3 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification..	196
Tableau 40. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 3	199

Le développement de la compétence à planifier...

Tableau 41. Évolution observée au sein du profil 4, au long des trois années de formation.....	202
Tableau 42. La perception du profil 4 sur l'efficacité, la certitude et le confort de sa planification ..	211
Tableau 43. Les traits caractéristiques définissant le profil planificateur 4	214
Tableau 44. Tableau synoptique des traits saillants de chaque profil planificateur stabilisé	218
Tableau 45. Tableau des caractéristiques des 12 participants de l'étude longitudinale	227
Tableau 46. Répartition des 12 participants selon leur profil, l'année de formation et les mouvements observés	228
Tableau 47. Les composantes de la compétence à planifier au regard des impulseurs activés.....	266

Table des figures

Figure 1. Cadres théoriques de l'interactionnisme stratégique (Pépin, 1995, 2000) et la prise en compte des atouts du stagiaire (e.a. Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; De Vos et al., 2018 ; He, 2009 ; Malo, 2005 ; Moehle, 2011) dans la recherche doctorale..	34
Figure 2. Programmer, la première dimension de la planification préactive.....	47
Figure 3. Préparer, la deuxième dimension de la planification préactive.....	49
Figure 4. La première étape de la préparation : rassembler les informations.....	50
Figure 5. La deuxième étape de la préparation : élaborer un scénario	50
Figure 6. La troisième étape de la préparation : rédiger la préparation	51
Figure 7. De l'action (chaîne d'actions) à la trace	52
Figure 8. Les trois étapes du projet selon Malo (2005), imbriquées dans l'activité.....	55
Figure 9. Les étapes choisies pour modéliser l'activité de planification.....	56
Figure 10. Illustration du double équipement de ressources de Le Boterf (2003)	57
Figure 11. Les croyances et les connaissances des enseignants (Vause, 2011, p.27)	61
Figure 12. Les savoirs de l'enseignant, adaptation de Le Boterf (2003), Gervais et Leroux (2011) et Vause (2011).....	63
Figure 13. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant, adaptées de Le Boterf (2003) et de Gervais et Leroux (2011).....	64
Figure 14. Les ressources externes de l'enseignant adaptées de Gervais et Leroux (2011) et de Le Boterf (2003)	64
Figure 15. Typologie des ressources disponibles pour l'enseignant agir	65
Figure 16. La rencontre d'un obstacle au cours de l'activité.....	69
Figure 17. Le processus d'équilibre dans les décisions planificatives du stagiaire.....	71
Figure 18. La validation des décisions planificatives	76
Figure 19. Proposition d'une modélisation de la compétence à planifier.....	79
Figure 20. Le développement de la compétence à planifier chez les enseignants, selon Enow et Goodwyn (2018).....	81
Figure 21. Illustration de photos prises par les étudiants.....	90
Figure 22. Les trois contextes de stage de l'étude	92
Figure 23. Interencodage inductif des chercheuses	94
Figure 24. Les outils de récolte de l'étude longitudinale.....	97
Figure 25. Les données récoltées par le dispositif API au Bloc 1 : le compte Instagram et les légendes des photos (l'exemple de Margot)	98
Figure 26. Ligne du temps réalisée par Margot en B1	98
Figure 27. Extrait de la préparation écrite de la leçon photographiée par Margot (B1).....	99
Figure 28. Les facteurs responsables du développement de la compétence à planifier relevés par Margot (à gauche) et par Cassandre (à droite).....	100
Figure 29. Illustration de la validité écologique réalisée avec Margot.....	100
Figure 30. Illustration des storylines réalisées par Margot (voir aussi figure 65)	101
Figure 31. Les trois temps d'analyse de l'étude longitudinale	102
Figure 32. Les cinq analyses initialement programmées pour la première année du recueil de données de l'étude longitudinale	103
Figure 33. Extrait de la reconstitution de la démarche planificative de Margot au moyen d'extraits de verbatims, repérage d'un obstacle en rouge.....	103
Figure 34. La démarche de Margot résumée en une somme d'intentions	104
Figure 35. Extrait de l'analyse des décisions de Sasha	107
Figure 36. Extrait du recensement des facteurs favorisant le développement, associé au nombre de participants les citant.....	109
Figure 37. Situation de l'analyse 1, décrochée de la modélisation théorique.....	115

Figure 38. Cinq domaines de représentations observés chez le profil 1	117
Figure 39. Deux prescrits mobilisés par le profil 2	120
Figure 40. Les éléments propres au profil 3 sur lesquels il appuie son activité d'enseignement	123
Figure 41. Les centres de préoccupations qui mobilisent le profil 4	129
Figure 42. Situation de l'analyse 2 au sein de la modélisation théorique	134
Figure 43. Situation de l'analyse 3 au sein de la modélisation théorique	137
Figure 44. Situation de l'analyse 4 au sein de la modélisation théorique	155
Figure 45. Ajustement de la modélisation de la compétence à planifier	157
Figure 46. Quatre parcours en fonction de la rencontre ou non d'un obstacle	157
Figure 47. Schéma du parcours sans obstacle	158
Figure 48. Illustration d'une utilisation d'un seul critère dans la prise de décision	159
Figure 49. Illustration d'une utilisation de plusieurs critères juxtaposés dans la prise de décision ...	160
Figure 50. Illustration d'une décision par juxtaposition des critères et boucle de régulation vers une intention	163
Figure 51. Illustration d'une discussion entre critères dans la prise de décision	164
Figure 52. Situation de l'analyse 5 au sein de la modélisation théorique	167
Figure 53. La mise en relief des trois composantes de la compétence à planifier, analysées pour les années 2 et 3 de l'étude longitudinale	177
Figure 54. Présentation, au profil 1, de sa démarche planificative	182
Figure 55. Présentation, au profil 2, de sa démarche planificative	188
Figure 56. Présentation, au profil 3, de sa démarche planificative	201
Figure 57. Présentation, au profil 4, de sa démarche planificative	216
Figure 58. Storylines (certitude, efficacité, confort) réalisées par Lauriane en fin de B3	224
Figure 59. Les catégories de facteurs facilitant le développement de la compétence à planifier, selon les étudiants	225
Figure 60. Les facteurs provoquant le mouvement de stabilisation	229
Figure 61. Les facteurs provoquant le mouvement de renforcement	231
Figure 62. Les facteurs provoquant le mouvement d'avancée	233
Figure 63. Les facteurs provoquant le déséquilibre de la compétence à planifier	236
Figure 64. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Delphine	239
Figure 65. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Margot	243
Figure 66. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Noé	250
Figure 67. Les trois storylines (certitude, efficacité, confort) dessinées par Lidy	253
Figure 68. Modélisation de la compétence à planifier	263
Figure 69. L'articulation des socles et les dynamiques qui s'y inscrivent	287

Annexes

Annexe 1. Guide de l'entretien de remise en situation

Code couleur

- noir : le guide du Bloc 1 ;
 - bleu : les ajustements apportés au guide d'entretien pour la récolte des Bloc 2 et 3 ;
 - rose : les adaptations si les mesures sanitaires l'exigent pour les rencontres qui se feraient à distance
-

Matériel

L'étudiant arrive avec sa préparation de leçon. Celle qu'il a photographiée. Elle est disponible comme rappel de l'action réel et en support s'il souhaite montrer quelque chose en lien avec son propos. Dans le contexte sanitaire de cette année 2021, il amènera également son propre matériel :

- bic, colle, ciseaux
- gsm pour visionner sa story

Le chercheur arrive avec

- les photos de la story Instagram découpées pour qu'elles puissent être manipulées. Elles sont numérotées selon la chronologie de la story ;
- des feuilles vierges de la grandeur des photos pour que l'étudiant puisse les insérer (éventuellement) entre deux photos pour y écrire une action non photographiée ;
- les lignes du temps des années 1 et 2 pour chaque étudiant ;
- des vignettes amovibles des éléments constitutifs des profils (annexe 2) ;
- un tableau « année 1, année 2, année 3 » par étudiant, pré-complété pour les années 1 et 2 (annexe 4) ;
- la synthèse des profils (annexe 3) qui servira d'aide-mémoire ;
- des vignettes de relances « leviers » (annexe 5) ;
- les storylines (annexe 6) et la démarche (annexe 7)
- un document « coordonnées » pour un contact éventuel par la suite (annexe 8) ;
- un cadeau de remerciement . (article paru/bon cinéma ?)

Des précautions sanitaires sont mises en place :

- une vitre de séparation en plexiglas ;
- du gel et des masques ;
- un accord, reçu du directeur de la logistique et du conseiller à la prévention de la HE, pouvoir accueillir des étudiants et occuper un local ;
- un entretien à distance, via Teams, pour les 4 étudiants qui n'ont pas souhaité une rencontre en présentiel. (Il leur sera demandé de réaliser les manipulations de leur côté sur un ppt partageable à l'écran, dont le « template » préparé et individualisé sera préalablement envoyé par le chercheur. Ils renverront ensuite le ppt réalisé et enregistré via mail. Le chercheur aura la précaution, durant l'entretien, de faire des PrintScreen à

intervalles réguliers pour sauvegarder la ligne du temps constituée et d'enregistrer la conversation sur Teams).

Contrat éthique

Entretien de remise en situation

- L'entretien de remise en situation est réalisé sur la base des photos réalisées par l'étudiant. Il est organisé en début de rencontre pour replonger l'étudiant dans sa préparation et éviter que les questions suivantes n'influencent sa réflexion.

Veiller

- au climat de confiance (contrat de communication)
- à l'écoute et au respect, à l'accueil des informations telles quelles
- à l'accompagnement vers la description de l'activité
- à la prise de conscience par l'interviewé (s'approprier la pratique ou l'améliorer)

Remarques pour le chercheur

- (1) Recentrer sans arrêt sur l'action si l'étudiant entame une démarche réflexive.
Exemple
L'étudiant qui explique se rendre compte d'une difficulté, lui demander : « Tu t'en rends compte parce que tu te revois (réflexion) ou tu t'en rendais compte à ce moment-là (activité réelle) ? »
- (2) Exclure les « pourquoi ? ». Privilégier les questions en miroir
Exemple
« Je suis allé chercher un livre. » → « Tu es allé chercher un livre ? »
- (3) Un tableau, regroupant les réactions et ajustements à favoriser, est disponible en annexe 1.

Contrat de communication

- Expliquer l'intention

Après avoir participé au dispositif API durant les 3 années de ta formation, nous voici arrivés à la dernière rencontre qui finalise aussi la recherche.

Pour rappel, on aimerait comprendre comment font les étudiants pour se préparer pour les stages, ce qu'ils font. Il n'y a pas de bonne réponse puisque toutes les manières de faire sont valables et ont du sens parce qu'elles vous correspondent. Dès lors, il n'y a pas de jugement. On a besoin de toi pour comprendre et on te remercie de participer à cette rencontre qui, on espère bien, va aussi t'enrichir.

- **Contrat de communication** (à relancer chaque fois que c'est nécessaire, quand le chercheur constate un blocage chez l'interviewé, par exemple)

Es-tu d'accord d'y participer ?

L'entretien sera enregistré pour ne pas perdre les informations, rendre la discussion plus agréable et le chercheur plus présent dans l'échange (lui évite de se focaliser sur la prise de

notes). Ces données sont utilisées par des chercheurs. Nous te garantissons l'anonymat. Est-ce que ça te convient ?

Démarrer l'enregistrement

Démarche

- Chronologique, vers la granularité (description de l'action vers ce qu'elle a de plus fine pour comprendre la singularité de l'action de l'apprenant).

Annoncer : « L'entretien devrait durer environ 1h, 1h30 et se réalisera en trois parties :

- (4) la reconstitution chronologique de ton histoire de planification pour la leçon photographiée (ligne du temps) ;
- (5) la démarche de planification en B1, B2 et en B3 ;
- (6) la compréhension du parcours de formation

[Afin d'éviter la désirabilité sociale, ne pas parler de « profils », d'« évolution » mais d'« **occasions de comprendre ce que tu fais** »)]

LA RECONSTITUTION CHRONOLOGIQUE

Avant-propos

Cette partie de l'entretien devrait être plus rapide qu'en B1 et B2. Nous comptons sur l'habitude et les mécanismes installés. Aussi, des questions plus directes peuvent être éventuellement proposées pour centrer davantage l'entretien sur les raisons plutôt que sur la liste de ce qu'ils font : « Peux-tu m'expliquer concrètement comment tu fais ? Peux-tu me dire les raisons de ce choix ? » Même si l'étudiant a terminé sa formation, la même prudence reste de mise pour éviter une justification favorisant les réponses « désirables »

Temps I – Le contexte

Questions		Variables	
I. LE CONTEXTE PERÇU			
1.1.	Imagine-toi quand tu as eu ton premier contact avec ton école de stage. C'était quand ? Tu te revois ? Tu te sentais comment ? Tu as rencontré qui en premier ?		Vermersch (2000) Technique d'aide au rappel : point de départ sensoriel
1.2.	Tu es dans l'école. Prends le temps pour te rappeler. Quelle était ton impression à propos de l'école ? A. Qu'as-tu perçu/compris : - de l'école (équipe, directeur, enseignants, surveillants, parents...), B. Qu'as-tu compris de la classe ? (matériel, enfants, maître de stage) C. Qu'as-tu compris du maître de stage ?*	Contexte (1ères impressions)	

	*Les éléments entre parenthèses ne sont pas à évoquer, c'est la raison pour laquelle une question est spécifiquement posée sur le maître de stage si l'interviewé n'en parle pas spontanément.		
1.3.	Par la suite, est-ce que ta vision a changé ? Et à la fin de ton stage ? Explique.	Contexte (et après ?)	Leplat (1992)

Temps II – Planification unitaire : tâches prescrite et effective

MATÉRIEL : PRÉPARATION RÉALISÉE ET PHOTOS A présent, je te propose de reconstituer le film de ta préparation, c'est-à-dire de raconter ton histoire, tout ce que tu as fait, étape par étape, de façon chronologique, pour arriver à cette préparation (montrer la préparation papier). Tu peux t'aider des photos de ta story ou de la préparation si tu veux soutenir ton explication.			
II. REMISE EN SITUATION DYNAMIQUE			
2.1.	(Vérifier le matériel et le situer) Est-ce que ce sont bien tes photos ? Tu as photographié une seule période ? Et ta leçon en comprenait combien ?		
2.2.	Proposer à l'étudiant de revoir sa story sur son gsm (ou sur Instagram via un ordinateur l'accès n'est plus possible)		Flandin, Ria, Périnet & Poizat (2019)
III. TÂCHES EFFECTIVE ET OFFICIELLE			
3.1.	Montrer l'étiquette : « Je reçois mon sujet de leçon » et la déposer sur la table, à l'extrême gauche. Imagine-toi à ce moment. C'était quel jour ? Tu étais où ? Tu te revois ? Tu te sentais comment ? Qu'est-ce qui s'est passé ce jour-là ? »	(Des infos déjà sur la tâche prescrite pourront émerger)	Vermersch (2000) Technique d'aide au rappel : point de départ sensoriel
3.2.	D. Qu'est-ce qu'on t'a demandé de faire pour cette leçon ? (Explique). E. Qui te l'a demandé ? F. Y a-t-il d'autres personnes qui t'ont donné des consignes pour cette leçon ?	Tâche prescrite	Leplat (1992)
3.3.	G. Et toi, quelle était ton intention pour cette leçon ?	Tâche effective	

Temps III – Planification unitaire : les étapes de la planification

Laisser l'étudiant raconter, ne pas structurer par des questions trop cadrées, répétitives car on a besoin de comprendre ce qui est le plus important pour l'étudiant. Privilégier l'écoute empathique. Il faut que l'étudiant puisse avoir l'occasion de raconter davantage certaines photos de passer plus rapidement sur d'autres (car étapes moins utiles pour lui). Le but est de comprendre ce qui motive ses choix sur l'ensemble de son stage, avec du recul sur l'ensemble de l'entretien (et non décortiquer question par question). On pourra alors voir

quel est l'obstacle majeur (la photo sur laquelle il s'est arrêté, ou le besoin de solliciter plusieurs sources pour trouver une solution). Ici : raconter l'histoire, comprendre pourquoi il va voir telle personne et que ça semble un moment clé dans sa préparation (parce qu'il s'y arrête plus longuement).

Poncturer ce qu'il raconte de :

- Concrètement... ?
- Des idées ? Du genre ?
- Et donc, la bibliothèque ?
- Donc ce choix de livre était important ?
- Et jusque-là ?
- Jusque-là tu es satisfait ?
- Tu peux me donner un exemple ?
- Et après tu fais quoi ?
- Et là, tu te revois, c'était quand, où, tu faisais quoi ?
- (Ou... répéter en redisant ce qui vient d'être dit... pour voir si en l'entendant de quelqu'un d'autre ça correspond à ce qu'il voulait dire).

IV. LES ÉTAPES DE LA PLANIFICATION DE LA LEÇON		
4.1. G. Une fois le sujet de leçon reçu, quelle a été ta première réaction ? Que décides-tu ? Est-ce que ça correspond à une photo ? (Ex. <i>bibliothèque, rencontrer Julie</i>)	Évocation de l'intention	
- Si elle correspond à la photo, la placer à droite de la première étiquette - Si elle ne correspond pas à une photo, placer une étiquette vierge et demander à l'étudiant de noter son action.		
H. Tu décides.... (répéter l'action <i>bibliothèque, rencontrer Julie</i>). Prends le temps de visualiser ce moment. Est-ce que tu te vois en train de... (action) ? Tu te sentais comment ? C'était où ? C'était quand ? (Regarder la photo).		Vermersch (2000) Technique d'aide au rappel : point de départ sensoriel
I. Concrètement ? Laisser raconter, éventuellement relancer (voir ci-dessus) Relancer si les informations sont vagues : - Des idées ? Du genre ? - Un conseil ? - Et donc, ce livre ? Relancer si c'est creux... - Et ton intention ? (intention) - Nécessaire pour toi ... (obstacle)	Intention Obstacle Ressources Prises de décision Évaluation Validation	
Photo suivante : c'est l'étudiant qui passe à la photo suivante (G) , et avance dans son récit à son rythme.		

Le développement de la compétence à planifier...

- S'il ne se souvient plus ou sort du récit, l'amener à reconnecter au moment de l'action (H). - Ponctuer son histoire des relances (écoute empathique).		
---	--	--

V. CLÔTURER		
5.1.	J. Et là, c'est prêt ?	Évaluation Validation
5.2.	K. As-tu d'autres choses à ajouter ?	
5.3.	L. As-tu autre chose à ajouter par rapport à la pandémie ?	

Guide des relances durant l'entretien

IDENTIFIER LES INFORMATIONS ET DECIDER	ENCOURAGER CE QUI EST DIT	FAIRE SILENCE			
	RELANCER LE GUIDAGE	ACQUIESCER		Accords verbaux : hum, oui, bien, Accords gestuel et postural : postures, geste s(sourire, hochement de tête), rythme et débit de paroles, reprise du langage...	
		RAMENER À L'ACTIVITÉ	FOCALISER SUR UNE INFORMATION DÉJÀ FORMULÉE DANS LE FLOT PRÉCÉDENT DES PROPOS		Si tu veux bien, j'ai besoin de revenir en arrière quand tu m'as dit... reviens au début, tu y es ? Prends le temps.
			ELUCIDER UNE INFORMATION INSUFFISANTE	LA DECRIRE	Fragmenter Tu as (reprendre le verbe cité – cherché une info sur Internet), comment as-tu fait pour (reprendre le verbe – chercher cette info sur Internet) ? Tu as (verbe cité) ? C'est-à-dire ? Et tu as (verbe cité) comment ? Qu'est-ce que tu as fait quand tu as commencé par... Qu'est-ce que tu avais vu avant pour choisir... ? A quoi tu savais que c'était ... qui allait...r ? Par rapport à quoi tu as choisi... précisément ? Quel ordre ?
				LA VERBALISER	Accueillir l'information telle quelle, écoute sans jugement erreur : comment tu as fait pour modifier... ? reprendre les mots : pour toi c'est... ; j'ai entendu que tu me dis...
				LA RETROUVER	Dénégations Et quand tu dis que tu n'as pas (verbe cité - trouvé), à ce moment-là tu as déjà (verbe cité -trouvé) quoi ? Langage vide de contenu Quand tu fais ce que tu fais comme tu le fais, tu commences par quoi ?
		VERIFIER LE CADRE DE L'ENTRETIEN	LES CONDITIONS DE L'EXPLICITATION L'ACCÈS AU VÉCU		Tu es d'accord pour... Je peux continuer à te poser des questions ? Si tu veux bien, je vais....

NE PAS FAIRE

- apporter des réponses, des jugements, « c'est faux », faire découvrir des vérités sur l'interviewé
- proposer un choix : tu as fait comme ça ou comme ça ?

Ne pas justifier, jamais de « pourquoi ».

En dire le moins possible, juste répéter la fin des mots. « Je trouve des idées » → « Des idées ? » (et non « Tu trouves des idées ? » ou « Des idées pour ? »)

On veut comprendre, éventuellement traduire autrement pour s'assurer que c'est bien ce que l'étudiant veut expliquer.

Références

- Balas-Chanel, A. (2008). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite, *Éduquer*.
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/159>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Annexe 2. Guide de l'entretien sur la base des trois lignes du temps

Partie 1. LA DÉMARCHE DE PLANIFICATION

[Validation B1 et B2, co-construction B3]

[Afin d'éviter la désirabilité sociale, ne pas parler de « profils » mais d'éléments observés, décodés, d'« occasions de comprendre ce que tu fais »]

MATÉRIEL :

- les deux lignes du temps que l'étudiant a réalisées en B1 et B2.
- le tableau du profil de l'étudiant comprenant 3 colonnes (B1, B2 et B3). Les 2 premières colonnes (B1 et B2) sont complétées de l'analyse préalable du chercheur (annexe 4)

Les trois rencontres qu'on a eues ensemble sont trois occasions de voir ce que tu fais pour planifier. Le but, à présent, est de replonger dans tes démarches de B1 et B2.

Je vais t'expliquer ce que j'ai décodé de ta démarche en B1 et en B2 (de manière générale), tu pourras réagir pour valider ou ajuster ce que j'ai décodé. A toi de voir si cela correspond bien à tes stratégies. Pour rappel, il n'y a pas de manière idéale de fonctionner, il y a ta propre manière de faire à toi.

VI. VALIDATION DU PROFIL ANALYSÉ PAR LE CHERCHEUR EN B1

6.1. Le chercheur dépose la ligne du temps de l'année 1 sur la table et annonce		
6.2. L'étudiant visionne ses photos de l'année 1 sur son compte Instagram, ensuite, il observe sa ligne du temps de B1.		
6.3. Le chercheur lit son analyse de la démarche de l'étudiant lorsqu'il était en B1 tout en déposant la colonne 1 du tableau complétée (annexe 4) « Voilà comment j'ai décodé ce que tu faisais en 1^{ère}. Tu semblais... (lire) »		
6.4. Est-ce que tu te retrouves dans ma description ? Valides-tu ou bien voudrais-tu nuancer, changer une étiquette ou l'autre, ajouter quelque chose ?	Validation écologique (démarche B1)	

VII. VALIDATION DU PROFIL ANALYSÉ PAR LE CHERCHEUR EN B2		
7.1. Le chercheur dépose la ligne du temps de l'année 2 sur la table.		
7.2. L'étudiant visionne ses photos de l'année 2 sur son compte Instagram, ensuite, il observe sa ligne du temps de B2.		
7.3. Le chercheur lit son analyse de la démarche de l'étudiant lorsqu'il était en B2 tout en déposant la colonne 2 du tableau complétée (annexe 4). « Voilà comment j'ai décodé ce que tu faisais en 2^{ème}. Tu semblais... (lire) »		
7.4. Est-ce que tu te retrouves dans ma description ? Valides-tu ou bien voudrais-tu nuancer, changer une étiquette ou l'autre ?	Validation écologique (démarche B2)	

MATÉRIEL : Le chercheur dépose, sur la table, des vignettes (annexe 2) qui serviront à compléter la 3^{ème} colonne du tableau du profil de l'étudiant.		
VIII. CO-CONSTRUCTION DU PROFIL EN B3		
8.1. En observant ta ligne du temps (de B3), je te propose d'utiliser les étiquettes pour repérer ce qui correspond à la démarche que tu viens de m'expliquer (celle de B3) et de compléter la troisième colonne. Ta démarche est-elle différente qu'en B1 et B2 ? Y a-t-il des changements ? Y a-t-il des manières de faire différentes ?	Analyse (démarche B3)	

Partie 2. LA COMPRÉHENSION DU PARCOURS

MATÉRIEL : Le chercheur prépare des vignettes de relance (annexe 5) qu'il déposera sur la table [Pour cette partie 3, le chercheur <u>ne parlera pas</u> d'évolution, ni de comparaison pour éviter que le participant sente qu'il doive nécessairement souligner une évolution/progression. Il préférera parler de « différence », de « renforcement », de

« contexte différent »?. La visée du chercheur est de repérer ce qui bouge, où ça bouge et les leviers/freins qui ont provoqué ce mouvement.]		
X. COMPRÉHENSION DE L'ÉVOLUTION		
10.1. En observant le tableau que nous venons de compléter qui synthétise les trois occasions où tu expliqué ta démarche (en B1, en B2, en B3) : - qu'as-tu envie de dire ? - y a-t-il des choses différentes, des renforcements ? Des occasions différentes qui ont mobilisé choses différentes ?	Analyse (parcours B1>B3)	
10.2. Où est-ce que c'est différent ? (ex. entre la B1 et B2 ?) A quels moments ces manières de faire différentes/ces renforcements ont-elles/ils lieu ?	Analyse (parcours B1>B3)	
10.3. ■ Pourquoi, est-ce que c'est différent ? ■ Qu'est-ce qui a fait que c'est différent ? Proposer des relances sous forme de vignettes (annexe 5): Comme ça peut être loin dans ta mémoire, je dépose des vignettes qui pourront peut-être t'aider à te rappeler ce qui s'est passé : - le maitre de stage - l'école de stage - les élèves de ma classe de stage - le(s) professeur(s) de la haute école - les consignes de stage - mon binôme - moi - la formation - les ressources - ...	Analyse (parcours B1>B3)	

Annexe 3. Guide de l'entretien sur la base des storylines

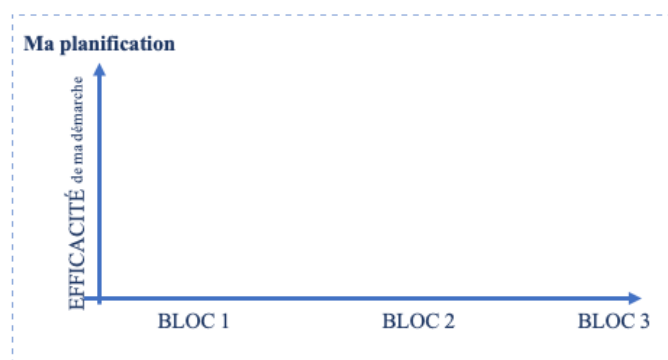
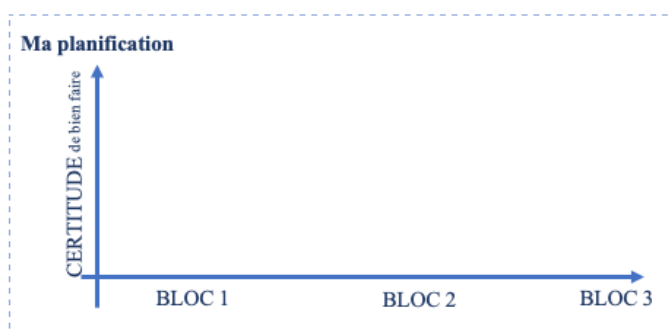
XII. Entretien sur la base des storylines		
MATÉRIEL : Le chercheur dépose, sur la table, quatre graphiques (annexe 1, après ce tableau) pour réaliser les storylines. Les étapes de la démarche sont illustrées dans le document annexé graphiques (annexe 2, après ce tableau)		
11.1. Tu as navigué durant 3 années. Est-ce que ta manière de planifier est efficace depuis le début pour toi ? Y a-t-il des moments où ta démarche te semblait plus efficace ? - Le chercheur dépose un premier graphique « EFFICACITE DE MA DÉMARCHE » - 1/ Représenter son évolution « Dessine une ligne qui représente la manière dont tu perçois l'efficacité de ta planification en B1, B2, B3 » - 2/ Identifier les moments-clés (là où il y a un changement d'orientation) : écris, sur ton graphique, ce qui a entraîné la modification de ligne. - 3/ Explicitier son histoire. Que s'est-il passé ? Comment t'en sors-tu avec de telles expériences ? (Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'est-ce qui était positif et sur lequel tu pouvais t'appuyer ? Comment t'en es-tu sorti ? Qu'est-ce qui fait que ça remonte ? Qu'est-ce qui te fait dire que c'est efficace ? Quels sont tes indices ?)	Efficacité	
11.2. Durant ces 3 années, est-ce que tu étais toujours sûr de bien faire ? Ca a bougé ? Y a-t-il des moments où tu étais plus sûr de toi ? - Le chercheur dépose un premier graphique « CERTITUDE DE MA DÉMARCHE » - 1/ Représenter son évolution « Dessine une ligne qui représente ta certitude de bien faire en B1, B2, B3 » - 2/ Identifier les moments-clés (là où il y a un changement d'orientation) : écris, sur ton graphique, ce qui a entraîné la modification de ligne. - 3/ Explicitier son histoire. Que s'est-il passé ? Comment t'en sors-tu avec de telles expériences ? (Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'est-ce qui était positif et sur lequel tu pouvais t'appuyer ? Comment t'en es-tu sorti ? Qu'est-ce qui fait que ça remonte ? Quels sont les indices qui te font dire que tu étais sûr de toi ?)	Certitude	Malo (2005)
11.3. Est-ce que ta manière de planifier est confortable (te convient) depuis le début ? Y a-t-il des moments où tu étais plus à l'aise ? - Le chercheur dépose un premier graphique « CONFORT DE MA DÉMARCHE »	Confort	Malo (2005)

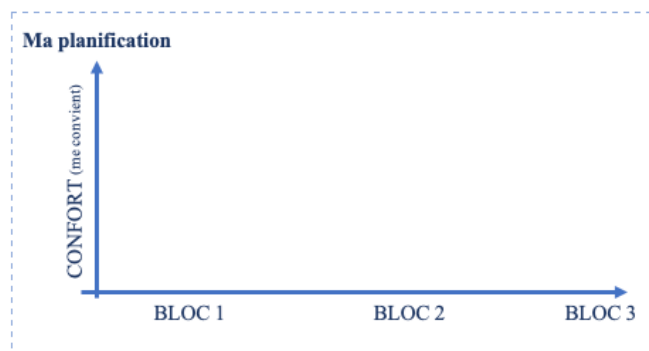
Le développement de la compétence à planifier...

- 1/ Représenter son évolution « Dessine une ligne qui représente la manière dont tu perçois le confort de ta planification en B1, B2, B3 » - 2/ Identifier les moments-clés (là où il y a un changement d'orientation) : écris, sur ton graphique, ce qui a entraîné la modification de ligne. - 3/ Que s'est-il passé ? Comment t'en sors-tu avec de telles expériences ? (Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'est-ce qui était positif et sur lequel tu pouvais t'appuyer ? Comment t'en es-tu sorti ? Qu'est-ce qui fait que ça remonte ? Que ressens-tu quand tu te sens confortable ? Les autres le voient-ils ? »)		
11.4. Voici un dernier graphique. Y a-t-il un dessin de ligne que tu aimerais ajouter pour représenter ce qui s'est passé en B1, B2, B3 ?		

MATÉRIEL : Cadeau de remerciement		
XII. Clôture		
12.1 Souhaites-tu ajouter quelque chose ? 12.2. Remerciement (+ cadeau)	Évaluation	

Annexe 1 du guide d'entretien sur la base de storylines – Storylines





Annexe 2 du guide d'entretien sur la base de – Storylines - méthodologie

Storyline
(Meijer, 2011; Orland, 2000)

Etapes		Questions
Etape 1 	Représenter son évolution - graph. 1 : efficacité - graph. 2 : confort - graph. 3 : certitude - graph. 4 : autre	Dessine une ligne qui représente la manière dont tu perçois ton évolution/ ton développement professionnel dans la durée ?
Etape 2	Identifier les moments-clés du développement	Inscris, sur ton graphique, les expériences-clés qui ont entraîné une modification de la ligne
Etape 3	Expliciter son histoire	<u>Entretien semi-dirigé</u> 1. Que s'est-il passé ? 2. Comment t'en sors-tu avec de telles expériences ? (Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'est-ce qui était positif et sur lequel tu pouvais t'appuyer ? Comment t'en es-tu sorti ?/Qu'est-ce qui fait que « ça remonte » ?) 3. Comment cela affecte-t-il ton développement ?

Deprit & Van Nieuwenhoven (2018)

■ UCLouvain

Annexe 4. Extrait du tableau final codant la prise de décision selon les critères du principe de viabilité, par profil et par participant

[illegible]

Zoom sur une partie du tableau

[illegible]

Annexe 5. Analyses des années 2 et 3 (grille et précodage)

Zoom sur la grille de critères et d'indicateurs permettant de déterminer les profils planificateurs

CRITERES	PROFILS	INDICATEURS	Exemples illustratifs (pas forcément exprimés par l'étudiant mais décodés par le chercheur)
IMPULSEUR qui le mobilise tout au long de la planification	1	☐ est mobilisé-e principalement par ses représentations initiales	☐ Se base sur ses cours d'élève (ex. pour trouver un texte, une méthodologie...). ☐ Se base sur ses souvenirs d'enfant (ex. pour repérer les difficultés des apprenants, celles qu'on avait soi-même enfant...). ☐ Se base sur ses propres critères (ex. pour définir le contenu à enseigner, les caractéristiques d'un bon texte...). ☐ Se baser sur son feeling pour concevoir la leçon. ☐ Autre :
	2	☐ est mobilisé-e principalement par le respect du prescrit (des formateurs, du maître de stage ou des deux)	☐ S'assure d'avoir un modèle à suivre qu'il reçoit ou sollicite du MdS (ex. une leçon à imiter, une démarche...), ou qu'il recherche dans les référentiels de la classe (ex. cahier de l'élève, structuration d'une feuille...), ou dans ses expériences d'élèves, ou... ☐ Renonce à ses propres idées pour respecter les conseils/attentes du MdS ou des formateurs. ☐ Veille en priorité à respecter les consignes de l' institut de formation (ex. écriture du canevas, méthodologies vue dans le cadre des cours, ressources plébiscitées, conseils reçus...). ☐ Se soucie principalement de répondre aux attentes du MdS (ex. lui demander fréquemment de valider les décisions prises comme le choix des exercices, appliquer ses recommandations sans discuter...). ☐ Veille à suivre là la fois les conseils des formateurs (ex. pour ne pas dire de bêtises) et respecter les attentes du maître de stage (ex. car c'est lui qui décide). ☐ Autre :
	3	☐ est mobilisé-e principalement par son activité d'enseignement qu'il prend en mains.	☐ S'autorise à appliquer ou non les conseils reçus (du MdS ou du formateur). ☐ S'appuie sur ses propres idées qui arrivent en tête (ou glanées çà et là) pour planifier (parfois une étape de mise au brouillon de ces idées – en vrac ou sous forme de plan – est réalisée). ☐ Prend le temps de sélectionner, lire, comparer les ressources consultées. ☐ Vérifie que ses connaissances sur le sujet de leçon sont suffisantes et, au besoin, fait des recherches sur le contenu et, au besoin, l'étudie.

Zoom sur le codage des verbatims précédant l'utilisation de la grille

663	
664	Marie : Ah beh euh... pfff. Là, au début, euh... beh je voulais fonctionner avec des
665	manipulations que.. enfin des manipulations, que les enfants, découvrent par eux-mêmes avant
666	d'arriver à la théorie à la synthèse. Beh j'étais partie sur une découverte euh... - et ça on l'avait
667	gardée après - où on montrait aux enfants euh... enfin pour qu'ils en arrivent euh... ils sont
668	arrivés tout de suite à la symétrie orthogonale mais c'était surtout pour qu'il dé... parlent de
669	l'impression de miroir etc. Et puis après, quand ils avaient découvert ça, je leur avais dit qu'on
670	travaillait avec la symétrie orthogonale et après, enfin qu'on avait découvert la symétrie
671	orthogonale, et puis je voulais que par eux-mêmes ils découvrent les caractéristiques de la
672	symétrie orthogonale avec les activités que j'allais leur proposer quoi. Donc euh, c'est comme
673	ça que j'ai fonctionné parce que je me suis dit , beh que c'était bien que ce soit eux qui les
674	découvre par eux-mêmes quoi. Donc euh...
675	
676	Chercheur : Et pourquoi tu t'es dit ça ?
677	
678	Marie : Beh parce que, pour moi c'est (rires) c'est le plus important en fait (rires) c'est qu'ils
679	découvrent pas eux-mêmes qu'ils construisent eux-mêmes les apprentissages. Et donc en
680	général quand je fais mes leçons, c'est comme ça que je les pense quoi.
681	
682	Chercheur : Oui et tu le sais comment que c'est comme ça ?
683	
684	Marie : Beh on l'a appris en classe et puis/beh parce que, beh parce que je ne me vois pas,
685	moi, en tant qu'enseignante - et franchement ça s'est confirmé en P6 puis après pour mon stage

Légende. Identification des intentions (dans la marge, verticalement), repérage des ressources et de leurs contextes d'origine (fluo), identification des décisions/validations (DV), identification des impulseurs (l'activité d'enseignement en violet, les apprenants « ES »)

Annexe 6. Extrait de l'analyse de la démarche de Margot en B2, associée à la démarche générique du profil 3 en B1

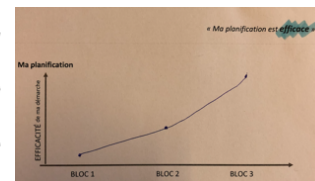
Profil 3 - B1	MARGOT - B2
Prends le temps de lire, comparer, sélectionner ce qui l'intéresse parmi les ressources consultées un peu partout	Cible ses recherches (ex. Consulter les blogs, les sites pour trouver des leçons, des idées de découverte, des défis...; Math&Sens pour l'analyse matière)
Vérifie, quand c'est nécessaire, que ses connaissances sur le sujet de leçon sont suffisantes et, au besoin, fait des recherches sur le contenu et, au besoin, l'étudie.	Fait le point sur l'analyse matière avant de commencer la leçon c'est un passage obligé (ex. Absolument avoir terminé l'analyse matière pour savoir de quoi parler, et où elle va aller)
Organise sa leçon en veillant à la progression de l'apprentissage, aux caractéristiques et à la motivation des apprenants.	Organiser les grandes étapes logiques de leçon avec son binôme et dans sa tête (ex. "Pour moi après la découverte il faut qu'ils appliquent", donc savoir qu'il y aurait la découverte, la manipulation puis les exercices) [INSISTE SUR CETTE ETAPE]
Prend des initiatives pour son enseignement, dépose sa touche personnelle (ex. ajoute une période car il constate en les observant que les élèves ont besoin de plus de temps, crée un outil pour aider les apprenants, choisit une méthodologie vivante sur les droites...).	Prend des initiatives (ex. Utiliser les traces d'une petite voiture dans la peinture pour découvrir les droites parallèles. Observer les objets du quotidien dans la classe, ça pouvait être chouette, ça les anime. Se base sur la feuille de synthèse d'une amie institutrice amie pour faire sa feuille. Disposer les enfants autour de la table), choisit une méthodologie vue au cours en B1 (ex. Utiliser une petite voiture pour découvrir les traces parallèles qu'elle laisse dans la peinture)
S'inspire des idées trouvées pour les modifier « à sa manière » ou créer/imaginer « sa propre leçon à soi »	S'inspire des idées trouvées (sur Internet, par les échanges avec les autres et les profs) pour arriver à l'idée que je veux (ex. ne plus trouver une leçon toute faite sur Internet répondant à ses exigences d'idée d'activité qui pourrait plaire aux enfants) Modifie les documents reçus pour qu'ils lui conviennent (ex. Compléter l'analyse matière reçue, repasser dessus car ne lui convient pas) , adapter les idées du binômes à sa façon (ex. Partir de la même base mais

Les mêmes analyses sont réitérées au Bloc 3

Annexe 7. Extrait du codage des storylines, par participant

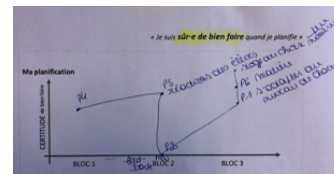
Zoom sur l'encodage de la storyline « EFFICACITÉ » d'Asia

EFFICACITÉ	Trouver comment s'y prendre, toutes les leçons prêtes à temps
Départ (bas)	Leçons prêtes mais ne savait pas comment s'y prendre
Remonte	Evolue (en B2) mais ce qui freine c'est l'exigence du MdS qui fait tout recommencer, efficace en B3 car leçon prêtes à temps



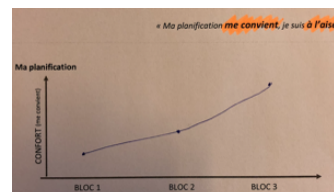
Zoom sur l'encodage de la storyline « CERTITUDE » d'Asia

CERTITUDE	Être certaine de la connaissance de la matière
Départ (haut)	Sûre car suit les étapes du MdS et pas sûre car aucune idée des réactions des élèves
Monte	A l'aise avec les élèves, les connaît, sait comment ils vont réagir
Chute	Pas sûre du tout vu qu'elle devait toujours tout recommencer (en P2)
Monte	mais... difficile de s'faire des leçons pour chacun car ils sont ingérables (P1)
Monte	mais... Difficile, peur des questions sur la matière (P6)
Monte	peu nombreux, peu s'occuper de chacun (SP)



Zoom sur l'encodage de la storyline « CONFORT » d'Asia

CONFORT	maitriser la matière, que ce soit prêt, pas trop de feuilles (son propre canevas, agréable pour la lecture)
Départ (bas)	Me convenait mais pas trop à l'aise car ne savait pas vraiment vers où aller
Remonte	Comment s'organiser, à l'aise avec la matière, son propre canevas



Annexe 8. Les contrats éthiques



Dispositif API (Approche de l'activité réelle par des images)

Dans le cadre de votre cursus de formation et plus spécifiquement au sein des AFP de B1, B2 et B3, un **dispositif de formation** est mis en place. En ce sens, il est obligatoire.

Ce dispositif innovant vous propose de collecter des clichés dont vous êtes les auteurs et que vous choisissez librement de déposer sur un compte Instagram privé et créé pour l'occasion. Grâce à ces photos vous tirerez des bénéfices pour votre formation tels que :

- vous observer en train de préparer une leçon ;
- développer votre compétence à planifier ;
- acquérir petit à petit votre propre style d'enseignant ;
- vous voir progresser tout au long de vos années de formation.

Parallèlement, une **étude est menée** afin de comprendre « *Comment les étudiants se préparent pour les stages ?* » (chercheur : Agnès Deprit). Elle a pour but de nourrir la littérature scientifique qui a peu d'informations sur ce que font les étudiants quand ils planifient leurs leçons, et de pouvoir, *in fine*, améliorer la formation. Dans ce cadre, il est possible que les photos/films (de l'étape 2 du dispositif) ou vos échanges entre pairs enregistrés (durant l'étape 3 du dispositif) soient utilisés.

La **rigueur scientifique** impose au chercheur de garantir l'anonymat des participants dans le respect éthique de leur vie privée. Il s'agit là d'un impératif incontournable.

Ce document engage le chercheur à

- garantir cette stricte confidentialité,
- utiliser les données qui seraient utilisées, à des fins exclusives de recherche et de formation.

Si vous souhaitez discuter de l'accès à vos données, contactez Agnès Deprit (deprita@helha.be) afin d'en parler.

Le participant

J'accepte / n'accepte pas (biffer la mention inutile) que les données récoltées au cours du dispositif API puissent être traitées ultérieurement pour autant que ce traitement soit limité au contexte de la présente étude.

J'ai reçu les informations dont j'avais besoin pour donner mon consentement.

Le chercheur

Je soussigné, DEPRIT Agnès, chercheuse et formatrice, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude.

Je suis prête à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.

Nom, prénom, date et signature
du participant

Nom, prénom, date et signature
du chercheur

Le contrat pour l'ensemble des étudiants ayant vécu le dispositif API, y compris pour l'étude pilote

Dispositif de recherche

Annexé à votre cursus de formation, un **dispositif de recherche** est mis en place tout au long des années académiques 2018-2019 (B1), 2019-2020 (B2), 2020-2021 (B3).

Ce dispositif vous propose de collecter des clichés dont vous êtes les auteurs et que vous choisissez librement de déposer sur un compte Instagram privé et créé pour l'occasion. Des rencontres avec le chercheur sont prévues (*a minima* une fois par an) pour raconter votre démarche de planification (entretiens enregistrés). Grâce à ces photos et aux échanges vous tirerez des bénéfices pour votre formation tels que :

- vous observer en train de préparer une leçon ;
- développer votre compétence à planifier ;
- acquérir petit à petit votre propre style d'enseignant ;
- vous voir progresser tout au long de vos années de formation.

Cette **étude est menée** afin de comprendre « *Comment les étudiants se préparent pour les stages ?* » (chercheur : Agnès Deprit). Elle a pour but de nourrir la littérature scientifique qui a peu d'informations sur ce que font les étudiants quand ils planifient leurs leçons, et de pouvoir, au final, améliorer la formation. Dans ce cadre, il est possible que ce que vous avez produit dans le cadre de cette recherche (photos/stories, ligne du temps, préparation, etc.) ou les enregistrements réalisés (avec le chercheur, entre pairs, individuellement, etc.) soient utilisés.

La **rigueur scientifique** impose au chercheur de garantir l'anonymat des participants dans le respect éthique de leur vie privée. Il s'agit là d'un impératif incontournable.

Ce document engage le chercheur à

- garantir cette stricte confidentialité,
- utiliser les données qui seraient utilisées, à des fins exclusives de recherche et de formation.

*Si vous souhaitez discuter de l'accès à vos données,
contactez Agnès Deprit (agnes.deprit@uclouvain.be) afin d'en parler.*

Le participant

J'accepte / n'accepte pas (biffer la mention inutile) que les données récoltées au cours du dispositif de recherche puissent être traitées ultérieurement pour autant que ce traitement soit limité au contexte de la présente étude.

J'ai reçu les informations dont j'avais besoin pour donner mon consentement.

Le chercheur

Je soussigné, DEPRIT Agnès, chercheuse et formatrice, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude.

Je suis prête à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.

Nom, prénom, date et signature
du participant

Nom, prénom, date et signature
du chercheur

Annexe 9. L'imbrication des socles

Tableau « papier » synthétisant les caractéristiques des quatre profils planificateurs pour les trois années de formation

Sur ce tableau, les marques de l'analyse sont visibles (fluo, post-it, notes, flèches...) ainsi que les zones regroupées caractérisant chaque profil.

Zoom épuré du précédent tableau : synthèse des éléments qui s'imbriquent

Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
ACTIVER SON DÉJÀ-LÀ <i>Comment utiliser [mes représentations] ?</i>	SURVIVRE, S'ACCULTURER <i>Qu'attend-on de moi ? [le prescrit]</i>	S'OUTILLER, S'EXERCER <i>Comment m'outiller pour planifier [mon activité d'enseignement] ?</i>	SE PROFESSIONALISER <i>Comment développer ma compétence à planifier [pour l'apprentissage des élèves] et mon identité professionnelle ?</i>
	Vers ✱ l'organisation de sa démarche ✱ l'utilité des balises	Vers ✱ l'utilité des outils : ▪ un prescrit qui balise ▪ un canevas utile ▪ ses idées comme base de travail nécessaire pour planifier	
		Vers ✱ la fonctionnalité des plans : ▪ ajuster l'activité aux élèves et à la leçon ▪ viser une intention ▪ développer un geste professionnel outillé et expérimenté	Vers ✱ le développement de la compétence à planifier : ▪ penser à la singularité des apprenants ▪ veiller à l'alignement pédagogique ▪ utiliser, en synergie, le prescrit, l'enseignement et l'apprentissage
		▪ s'éveiller à l'autonomie ▪ initier des échanges équilibrés	Vers ✱ une identité professionnelle endossée: ▪ être autonome ▪ s'émanciper