

Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français ?

Elise Barbier and Stéphane Colognesi

Volume 47, Number 1, Spring 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1111149ar>

DOI: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5601>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (print)

1918-5979 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Barbier, E. & Colognesi, S. (2024). Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(1), 113–148. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5601>

Article abstract

Planning teaching/learning activities is one of the essential tasks of “doing the classroom”. In order to carry out this task, teacher education students are expected to use the practices proposed in training and recommended by research. We sought to identify the extent to which students mobilize these practices in their planning of teaching/learning activities. To do this, all the plans made by 18 future French teachers for their last four-week placement were collected. The results of the content analysis show the importance of practices such as the management of content to be taught, the communication of objectives, the use of existing teaching resources, the management of difficulties and the links between subjects. Furthermore, it appears that the future teachers participating in our study anticipate little, if at all, their feedback, the time of involvement of students in the evaluation process and metacognition. These observations are challenges for initial teacher education.



Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français ?

Élise Barbier

Université catholique de Louvain

Stéphane Colognesi

Université catholique de Louvain

Résumé

Planifier les activités d'enseignement/apprentissage constitue l'une des tâches essentielles pour « faire la classe ». Pour la réaliser, on attend des étudiants en enseignement qu'ils utilisent les pratiques préconisées par la recherche qui leur sont proposées en formation. Cette étude cherchait à identifier dans quelle proportion les étudiants en enseignement mobilisent ces pratiques dans leur planification des activités d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, nous avons récolté toutes les planifications qu'ont réalisées 18 futurs enseignants de français pour leur dernier stage d'une durée de 4 semaines afin d'en faire l'analyse. Les résultats de l'analyse de contenu montrent la part importante de pratiques telles que la gestion des contenus à enseigner, la communication des objectifs, l'utilisation de ressources pédagogiques existantes, la gestion des difficultés ainsi que les liens entre les matières. Par ailleurs, il ressort des résultats que les participants à notre

étude anticipent peu, voire pas du tout, leurs rétroactions, les temps d'implication des élèves dans le processus d'évaluation, ainsi que la métacognition. Ces observations sont autant d'enjeux pour la formation initiale en enseignement.

Mots-clés : pratiques efficaces, planifications des activités d'enseignement/apprentissage, formation des enseignants

Abstract

Planning teaching/learning activities is one of the essential tasks of “doing the classroom”. In order to carry out this task, teacher education students are expected to use the practices proposed in training and recommended by research. We sought to identify the extent to which students mobilize these practices in their planning of teaching/learning activities. To do this, all the plans made by 18 future French teachers for their last four-week placement were collected. The results of the content analysis show the importance of practices such as the management of content to be taught, the communication of objectives, the use of existing teaching resources, the management of difficulties and the links between subjects. Furthermore, it appears that the future teachers participating in our study anticipate little, if at all, their feedback, the time of involvement of students in the evaluation process and metacognition. These observations are challenges for initial teacher education.

Keywords: Effective practice, lesson planning, teacher education

Problématique

Dans plusieurs pays, la formation initiale en enseignement fait l'objet de réformes et de refonte des curriculums, comme c'est le cas actuellement dans notre contexte de la Belgique francophone (Derobertmeasure et al., 2020 ; Van Nieuwenhoven et al., 2021). Ces réformes visent à améliorer la formation, avec l'optique de former des enseignants à même de parer aux difficultés du métier (Barbier et Colognesi, 2020, 2023 ; Cochran-Smith et al., 2016 ; Coppe, 2023 ; März et Kelchtermans, 2020).

Ce besoin de modifier les curriculums s'appuie sur une série d'observations qui montre qu'il n'est pas si simple pour les futurs enseignants de mobiliser les contenus de la formation pour assurer leurs actions sur le terrain professionnel. Les difficultés de transfert peuvent s'expliquer de plusieurs manières. D'une part, la littérature met en évidence que les « discours » de la formation peuvent sembler, pour les étudiants en enseignement, trop abstraits (Périer, 2014) et trop éloignés des réalités du terrain (Flores, 2016 ; Perez-Roux, 2016 ; Zeichner, 2010). Partant, s'ils voient peu l'utilité de ce qui est enseigné en formation initiale (Caron et Portelance, 2017), ils peuvent mettre à distance ces préconisations (Altet et al., 2013). D'autre part, des études ont montré que les étudiants en enseignement retiennent davantage les contenus qui confirment leurs propres conceptions de l'enseignement/apprentissage (Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Vinatier et Morrissette, 2015). Dans ce cas, ils fondent en grande partie leur agir professionnel sur leurs savoirs personnels autobiographiques, c'est-à-dire sur leurs croyances et leurs connaissances *à priori* sur l'acte d'enseigner, celles qu'ils ont intériorisées au fil de leur scolarité (Vause, 2010).

Il n'empêche que la question de ce que les futurs enseignants font de ce qu'ils apprennent en formation reste entière, notamment en situation de planification des activités d'enseignement/apprentissage qu'ils mèneront en stage (Forget, 2019 ; König et al., 2020). C'est ce que nous avons voulu interroger, et ceci relativement aux pratiques recommandées par la recherche pour « faire la classe » et à celles travaillées en formation. Nos questions de recherche sont donc les suivantes : (1) quelles sont les pratiques préconisées en formation qui sont investies par les futurs enseignants dans leurs planifications de leçons dans le cours de français ; et (2) dans quelle proportion les mobilisent-ils dans leurs planifications ? Avoir la réponse à ces questions nous semble primordial pour mettre au jour les aspects qu'il faudrait renforcer ou repenser dans les

programmes de formation initiale en enseignement. Pour y répondre, nous avons analysé toutes les planifications réalisées par 18 futurs enseignants pour leur dernier stage de 4 semaines, après la fin du programme de formation.

Cet article porte sur : (1) le cadre conceptuel de la recherche ; (2) ses aspects méthodologiques ; (3) les principaux résultats obtenus relativement aux deux questions de recherche ; et se termine par (4) la discussion/conclusion du propos.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel se compose de deux aspects. Le premier aspect développé permet de comprendre ce qu'englobe la tâche de planification des activités d'enseignement/apprentissage, comment elle se définit et sur quelles ressources les futurs enseignants s'appuient pour préparer leurs activités. Le deuxième concerne l'aspect au cœur de notre propos : les pratiques d'enseignement recommandées par la recherche pour faire la classe.

La planification des activités d'enseignement/apprentissage

Lai et Lam (2011) définissent la planification des activités d'enseignement/apprentissage comme « l'interaction entre les enseignants et un contenu particulier dans le but de prendre des décisions concernant le contenu et la manière de le transmettre pour répondre aux circonstances uniques de chaque situation d'enseignement » (p. 221, traduction libre). Planifier les activités d'enseignement/apprentissage constitue l'une des tâches essentielles pour faire la classe (Kang, 2017) : planifier, c'est assurer une action pédagogique réfléchie (Panasuk et Todd, 2005), ce qui est un gage de qualité de l'enseignement (Ruys et al., 2012).

L'action de planification des leçons est considérée comme une activité réflexive (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018). En effet, c'est bien quand ils planifient que les (futurs) enseignants ont le temps de réfléchir à leurs actions et qu'ils vont activer ce qu'ils savent au profit de l'enseignement qu'ils vont dispenser (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). Dans ce sens, la planification « incite l'enseignant à chercher une didactique appropriée et un matériel congruent avec les objectifs du cours et les contenus à enseigner » (Gagné et Berger, 2019, p. 606). Toutefois, des études témoignent de la complexité de cette tâche professionnelle de planification (De Kesel et al., 2013 ; König

et al., 2020). Notamment, parce qu'elle dépend du contexte et donc de nombreuses variables, comme le profil et les prérequis des élèves, le contexte d'enseignement et les caractéristiques du groupe (Mutton et al., 2011). De plus, « toutes les décisions qu'ont à prendre les enseignants au moment de planifier les situations d'apprentissage ont avantage à reposer sur des savoirs professionnels légitimes » (Forget, 2020, p. 36).

Deprit et ses collaboratrices (2019) ont étudié la manière dont les enseignants planifient leurs activités. Leurs travaux relèvent que les enseignants planifient davantage à partir de leur intuition que des apprentissages acquis en formation. Pourtant, König et al. (2020) ont montré que les futurs enseignants en formation initiale utilisent une sélection de leurs connaissances théoriques lorsqu'ils planifient. Lê Van et Berger (2018) expliquent d'ailleurs que « grâce à la formation, les enseignant-e-s présentent un bagage de connaissances accru sur la manière de planifier, qu'ils mobilisent ce bagage de manière plus large et qu'ils considèrent des objets de planification plus complexes » (p. 245).

Par ailleurs, il semble que les futurs enseignants en formation initiale et les enseignants en début de carrière tiennent difficilement compte des besoins d'apprentissage de leurs élèves et anticipent rarement la manière dont les activités pédagogiques facilitent la réflexion des élèves (Chizhik et Chizhik, 2018). Ils se préoccupent plus de ce qu'ils vont proposer aux élèves (Akyuz et al., 2013) et des comportements attendus (Forget, 2019).

Les pratiques préconisées par la recherche pour faire la classe

Nos intérêts d'investigation se centrent sur la mobilisation par les futurs enseignants des pratiques présentées dans la formation et qui sont issues des recommandations de la recherche. Nous avons choisi de nous concentrer sur le « faire la classe », même s'il va de soi que le rôle d'un enseignant aujourd'hui va bien au-delà (Coppe et al., 2020) et « comprend, entre autres, l'accompagnement et la coopération collégiale, le leadership de l'enseignant et l'engagement dans un développement professionnel continu » (Maulana et al., 2023, p. 2, traduction libre).

Dès lors, il nous fallait sélectionner un cadre pour pouvoir analyser les planifications des stagiaires. Pour ce faire, la synthèse de Ko et al. (2014) a servi d'appui à cette étude. Celle-ci comprend 800 études (dans 21 pays) relatives aux pratiques d'enseignement qui influent sur les résultats des élèves d'âge scolaire. Ce choix repose

sur le fait qu'elle est tournée vers des pratiques d'enseignement et non sur la promotion d'un courant pédagogique ou sur une approche plutôt qu'une autre. Ces pratiques, spécifiquement identifiées pour les élèves de l'enseignement secondaire (public auquel nos futurs enseignants s'adressent), font partie intégrante du contenu de la formation qu'ont reçue les participants de notre étude.

Ainsi, les travaux de Ko et al. (2014) mettent en évidence qu'un enseignement efficace repose sur une série d'actions différentes. Nous les avons adaptées aux contenus retrouvés dans une planification et synthétisées dans le Tableau 1.

Tableau 1

Synthèse des pratiques d'un enseignement efficace identifiées par Ko et al. (2014)

Pratiques	Dans la planification
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître précisément les objectifs d'apprentissage et les expliciter 	<ul style="list-style-type: none"> • mentionner l'objectif poursuivi de façon claire et précise ; • prévoir d'expliquer le sens de l'apprentissage pour que les élèves comprennent la raison et le but de l'activité proposée.
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le contenu du programme et les stratégies pour l'enseigner 	<ul style="list-style-type: none"> • faire une analyse des contenus à enseigner et déterminer la progression dans le temps ; • prévoir des interactions en classe par des temps de questions-réponses ou des moments de travail en sous-groupes d'élèves déterminés à l'avance ; • prévoir des consignes qui assurent une gestion de classe efficace ; • varier les approches en fonction du contenu disciplinaire.
<ul style="list-style-type: none"> • Faire des liens entre les cours et les disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> • déterminer de faire des liens entre les cours et les différentes matières disciplinaires.
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les élèves et adapter les interventions 	<ul style="list-style-type: none"> • anticiper des réactions pour tenir compte de la diversité des élèves, de leurs réactions possibles et de leurs besoins.

Pratiques	Dans la planification
<ul style="list-style-type: none"> Utiliser de manière experte le matériel pédagogique existant 	<ul style="list-style-type: none"> utiliser les ressources qui existent sans « tout réinventer » en allant puiser à bon escient dans les propositions qui existent dans les cours, les manuels, etc., dans l'optique d'adapter l'existant sans tout concevoir.
<ul style="list-style-type: none"> Donner des rétroactions régulières aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> prévoir des temps de retour aux élèves sur leurs apprentissages : individuellement ou collectivement ; identifier des moments pour encourager et souligner les efforts des élèves.
<ul style="list-style-type: none"> Enseigner les stratégies métacognitives 	<ul style="list-style-type: none"> prévoir de solliciter la métacognition des élèves ; envisager des moments de travail sur les stratégies.
<ul style="list-style-type: none"> Impliquer les élèves dans le processus d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> déterminer des moments où les élèves vont participer à l'évaluation de l'état de leurs apprentissages (d'autoévaluation, d'évaluation par les pairs, de coévaluation) ; prévoir de laisser les élèves réfléchir et participer à l'élaboration des critères d'évaluation.

Ces pratiques ont également fait l'objet de travaux complémentaires qui donnent des précisions concernant leur utilisation en classe. Forget (2019, 2020) a analysé 10 canevas de préparation de stagiaires en enseignement du français au secondaire, pour deux stages. Elle a cherché à y repérer le contenu du programme et les stratégies que mobilisent les futurs enseignants pour l'enseigner, c'est-à-dire les *savoirs à* et *pour* enseigner (Schneuwly et Dolz, 2009). Il ressort de l'étude de 2019 qu'il semble impossible d'estimer la maîtrise des objets enseignés aux stagiaires, car les canevas présentent, dans plus de deux tiers des cas, le scénario anticipé (par ex. « Je questionne les élèves sur les caractéristiques du reportage ; les élèves répondent aux questions en levant la main), et non les explications, exemples ou questions relatives aux objets qui seront enseignés. (p. 30)

En ce qui concerne les *savoirs pour* enseigner, il ressort notamment que les tâches des élèves sont peu décrites (hormis les comportements attendus), ce qui amène l'auteure à l'hypothèse que les stagiaires se préoccupent peu de ce que les tâches « qu'ils soumettent aux élèves engagent sur le plan cognitif, ou alors qu'ils ne sont pas en mesure

de le déterminer» (p. 32). La suite de l'étude (Forget, 2020), où les justifications des stagiaires sont analysées, montre qu'ils éprouvent des difficultés à s'approprier les savoirs didactiques de référence et, partant, à les mobiliser.

La question de l'adaptation des pratiques est aussi importante à développer. Les travaux de Ronveaux (2014) et Goigoux (2018) ont révélé que lorsque les enseignants planifient leurs activités, ils pensent à un « archi-élève », c'est-à-dire l'élève typique qu'ils se construisent mentalement pour guider leurs choix. Toutefois, il a été démontré que tous les élèves ne réagissent pas comme cet « archi-élève » projeté et que différents profils d'apprenants coexistent dans la classe, en fonction des tâches qu'ils ont à réaliser (Colognesi et Gouin, 2022 ; Lery Santos et al., 2020). L'enseignant est donc amené à adapter sa pratique en fonction des réactions des élèves (Martin, 2017), ce qui est complexe (Loughland et Alonzo, 2019). Dès lors, ces adaptations possibles doivent être anticipées et se retrouver dans les planifications des enseignants pour faciliter à la fois l'acte de « faire la classe » et le soutien à apporter aux élèves (Colognesi et Gouin, 2022).

Concernant la gestion de l'apprentissage, qui « suppose notamment d'assurer la production et l'intégration de multiples supports de cours : les siens et ceux destinés à l'apprentissage » (Cohen et al., 2017, p. 21), l'enseignant est amené à effectuer des choix judicieux face à l'offre des supports didactiques mis à sa disposition. Et si « les tendances personnelles » de chaque enseignant jouent un rôle quant aux choix de support de cours (Coppe et al., 2018), il y a une nécessité de pouvoir discerner le matériel et les supports pertinents qui existent, notamment les propositions disponibles sur Internet ou dans les manuels.

En ce qui a trait à l'évaluation, la méta-analyse de Biber et al. (2011) sur l'efficacité de la rétroaction pour le développement de l'écriture indique que la rétroaction orale est plus efficace que la rétroaction écrite. Cette efficacité de la rétroaction orale a aussi été montrée pour le développement de la compétence à communiquer oralement (Colognesi et al., 2020, 2023). Par ailleurs, Jönsson et Balan (2018) ou encore Wiertz et al. (2022) expliquent que les enseignants estiment utile de se doter de grilles critériées dans l'optique de donner aux élèves des rétroactions fines et complètes. Cependant, les critères employés ne sont pas toujours compréhensibles par les élèves évalués. Il s'agirait donc de planifier, relativement à la rétroaction, le moment le plus adéquat, les outils d'évaluation adaptés, mais aussi de s'assurer de prévoir un temps de travail avec les élèves sur lesdits outils pour qu'ils en saisissent les nuances et puissent les utiliser à leur tour dans le cadre d'évaluation de leurs pairs ou d'eux-mêmes (Leenknecht et Prins, 2018).

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement des stratégies métacognitives, des travaux ont mis en évidence les effets positifs de la métacognition sur la réussite scolaire (notamment, Avargil et al., 2018 ; Rérat et Berger, 2020). Elle joue également positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Colognesi et al., 2019) puisqu'elle conduit à une prise de conscience des progrès et de la façon dont on apprend, ainsi qu'à une meilleure relation avec les connaissances (Wilson et Bai, 2010). Malgré ces bénéfices, il appert que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques (Depaepe et al., 2015). D'une part, une partie importante des enseignants entretiennent des croyances qui ne favorisent pas la sollicitation de la métacognition des élèves. Par exemple, plusieurs croient que leur tâche la plus importante est de fournir des connaissances disciplinaires sur la matière (Vosniadou et al., 2021). D'autre part, ils ne sont pas nécessairement habitués et formés à solliciter la métacognition chez leurs élèves (Braund et Soleas, 2019 ; Spruce et Bol, 2015). Pourtant, pour que l'enseignant soit en mesure de mettre en place des dispositifs qui suscitent la métacognition, il est nécessaire qu'il en ait compris les fondements théoriques et qu'il dispose d'une variété de façons de la mettre en œuvre concrètement dans ses pratiques (Vosniadou et al., 2021).

Méthodologie de la recherche

Pour rappel, voici les deux questions qui sous-tendent cette étude : quelles sont les pratiques préconisées en formation qui sont investies par les futurs enseignants dans leurs planifications des activités d'enseignement/apprentissage dans le cours de français lors de leur stage ? Dans quelle proportion les mobilisent-ils ? Pour y répondre, nous avons opté pour une approche qualitative et plus spécifiquement l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990).

Le contexte de la formation initiale en enseignement en Belgique francophone

Au moment de la réalisation de l'étude, la formation initiale en enseignement en Belgique francophone s'organisait en Haute École pédagogique et s'échelonnait sur trois années¹.

1 Dès l'année académique 2023-2024, tout étudiant qui commence une formation en enseignement devra suivre un programme organisé sur quatre années.

Chaque stage vise l'acquisition d'apprentissages cumulatifs. Le curriculum de formation en enseignement du français propose, en première année, un stage formatif d'une semaine à raison de 5 périodes de cours de 50 minutes. En deuxième année, les futurs enseignants effectuent 2 stages, chacun organisé durant 2 semaines à raison d'environ 10 périodes de cours par semaine. En troisième année, ces stages sont organisés durant 4 semaines à raison d'environ 20 périodes d'enseignement par semaine. Dès l'entrée en formation, les futurs enseignants sont formés à la planification de leçons. Un canevas contenant les éléments attendus leur est proposé. La formation prend appui à la fois sur la maîtrise de notions théoriques — didactiques et psychopédagogiques — et sur l'exercice réfléchi des pratiques professionnelles. Des va-et-vient permanents sont réalisés entre ces deux aspects lors de la formation.

Dans cette perspective, les stages ne constituent pas des moments « à part », mais font partie intégrante de la formation. Une progression des acquis est attendue tout au long de la formation. Chaque stage constitue donc une expérience nouvelle. Les Annexes 1 et 2 présentent des détails sur les attentes pour chaque stage.

Les participants

Les participants à cette étude se destinent à l'enseignement du français — langue première — auprès d'élèves du début du secondaire (12-14 ans). Un groupe de 18 étudiants en enseignement (15 femmes, 3 hommes, 0 autre) inscrits en troisième année dans une même Haute École pédagogique belge forment l'échantillon des participants. Leur moyenne d'âge est de 30,7 ans (plus jeunes = 23 ans ; plus âgée = 54 ans). Trois participants sont déjà détenteurs d'un autre diplôme (infographie, juriste et infirmier). Ils ont été formés aux pratiques préconisées par la recherche présentée plus haut durant leurs trois années de formation.

La collecte et l'analyse des données

Nous avons récolté l'ensemble des planifications des 18 participants à l'issue de leur dernier stage effectué en avril/mai 2019 dans le cadre de leur formation initiale. Après leur stage, ces futurs enseignants ont été informés de la recherche et ont donné leur consentement pour qu'une analyse de leurs documents soit menée. En définitive, nous avons ainsi obtenu 18 fardes de stage, ce qui correspond à un total de 1199 pages (en

format A4) renvoyant à 640 périodes de cours. Une farde comprend en moyenne 66 pages et un stagiaire assume environ 35 périodes d'enseignement du français sur 4 semaines de stage. Toutes les conditions éthiques ont été respectées.

Les données récoltées ont fait l'objet d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) afin de faire ressortir les éléments signifiants pour la mise en évidence des pratiques anticipées. Nous avons suivi plusieurs étapes nous permettant de garantir la fiabilité des résultats (Creswell, 2007; Creswell et al., 2007). Premièrement, une lecture préliminaire de l'ensemble du matériau a été réalisée afin de disposer d'une vue d'ensemble et de réaliser un premier repérage d'énoncés à retenir. Deuxièmement, une autre lecture a permis de sélectionner les unités à conserver pour le codage. Ce travail de sélection — réalisé conjointement par deux chercheurs — a conduit à discuter sur les unités de sens nécessaires ou non à l'étude, jusqu'à l'obtention d'un consensus. Cette procédure a permis de répertorier 3171 unités de sens au total. Troisièmement, ces unités ont été codées en fonction de catégories prédéfinies : celles issues de la synthèse de Ko et al. (2014). Cette étape a été réalisée par les deux chercheurs de manière indépendante. Ils ont ensuite discuté ensemble des interprétations à donner afin de renforcer la fiabilité de l'analyse (Strauss et Corbin, 1990). Concernant la catégorie relative aux contenus et aux stratégies d'enseignement, seules trois des quatre caractéristiques ont été retenues. La variable « varier les approches pédagogiques en fonction du contenu disciplinaire » n'a pu être observée, puisqu'elle aurait nécessité l'observation d'un plus grand nombre de préparations de stagiaires. Quatrièmement, une quantification des unités de sens par catégorie a été réalisée pour pouvoir identifier la prépondérance de chacune des pratiques dans l'ensemble. Cinquièmement, des extraits emblématiques de chacune des catégories ont été choisis pour permettre de les illustrer dans le texte.

Résultats

Le Tableau 2 présente une synthèse des résultats de la catégorisation des unités de sens dans les différentes pratiques efficaces retenues. Elles y sont classées de la plus observée à la moins représentée dans les planifications récoltées. Ce tableau amène d'emblée des éléments de réponses à nos deux questions de recherche. On peut ainsi constater que nous avons trouvé des traces de chacune des pratiques efficaces dans les planifications des participants. Toutefois, certaines pratiques apparaissent de manière très superficielle et seulement chez certains d'entre eux (voir l'Annexe 3 pour le détail par participant).

Tableau 2*Synthèse de l'analyse des préparations par pratique retenue*

Pratiques	Nb d'unités de sens repérées dans toutes les planifications	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	% de présence de la pratique dans toutes les planifications
Contenu et stratégies d'enseignement	1459	81.05 (37.48)	46.01
Connaissance des élèves et adaptations	355	19.71 (6.39)	11.20
Matériel pédagogique existant	305	16.94 (6.27)	9.62
Liens entre les leçons	304	16.89 (6.50)	9.59
Objectifs	296	16.44 (5.97)	9.33
Rétroactions	201	11.17 (5.50)	6.34
Processus d'évaluation	130	7.22 (2.99)	4.10
Métacognition	121	6.72 (4.84)	3.82
Total	3171		100,00

Les lignes suivantes examinent ces résultats plus finement en proposant des extraits emblématiques du matériau analysé pour illustrer notre propos.

La pratique la plus représentée : le contenu et les stratégies d'enseignement

La majorité des unités de sens (46,01 %) est attribuée à la pratique relative à la connaissance du contenu du programme et des stratégies pour l'enseigner. Il semble assez cohérent que cette pratique soit la plus représentée puisqu'elle comprend plusieurs dimensions observées dans les préparations : les éléments qui renvoient à la connaissance du contenu à enseigner et aux balises relatives à la gestion de l'activité.

La connaissance du contenu à enseigner

Dans les planifications analysées, les stagiaires prévoient des espaces dédiés où ils détaillent les contenus qui seront enseignés. Nous explicitons les différentes modalités observées dans les planifications de leçons.

Ainsi, une première manière de présenter le contenu s'observe en format « synthèse » des éléments essentiels (Exemple 1) au moment où le contenu doit être mis en évidence dans l'activité d'enseignement.

Exemple 1

Impératif présent : Les formes verbales de l'impératif et du présent sont les mêmes.

Pas de « s » à l'impératif pour les verbes en –er, sauf devant « en » et « y ».

Exemples : Écouter : écoute – n'écoute pas. (La grammaire des premiers temps de Abry D. et Chalaron M-L). (E 5)

Une autre façon observée de présenter le contenu est de lui « donner vie » en notant — dans un style indirect — la manière dont il pense l'expliquer aux élèves (Exemple 2). Il s'agit de projections où le stagiaire prend des décisions, la plupart du temps en « je », sur ce qu'il estime important de signaler aux élèves et sur la manière de transmettre le contenu.

Exemple 2

J'expliquerai que le verbe « mourir » appartient au 3^e groupe, mais que sa conjugaison est très différente des autres. C'est une exception ! Je poursuivrai en expliquant que « mourir » est utilisé dans beaucoup d'expressions.

Exemples : mourir d'amour, aimer à en mourir, mourir de froid, mourir de faim, mourir de rire... (E 4)

D'autres préfèrent mettre le savoir « en action », mais cette fois en l'imaginant dans « les mots » des élèves. Il ne s'agit plus ici du contenu noté sous forme de synthèse ou du stagiaire qui se projette dans des explications qu'il donnera lui-même. Cette fois, il s'agit d'un scénario où le contenu apparaît sous la forme des réponses qu'il s'attend à recevoir des élèves aux questions posées dans une interaction anticipée (Exemple 3).

Exemple 3

Après la lecture du récit, le professeur questionne les apprenants :

- De quel type de texte s'agit-il ? Réponse attendue : un texte narratif.
- Quelles sont les parties constituantes de ce type de texte ? Réponse attendue : état initial, force transformatrice, dynamique de l'action, force (ré)équilibrante, état final (selon J.-M. Adam). (E 14)

On retrouve aussi le contenu dans les conversations anticipées entre les élèves (les réponses attendues) et le stagiaire qui planifie d'apporter une explication supplémentaire (Exemple 4).

Exemple 4

Selon vous, le journal intime est un récit plutôt fictionnel ou factuel ?

Réponse attendue des élèves : le journal intime est plutôt un récit factuel.

Pourquoi peut-on dire que c'est un récit factuel ?

Réponse attendue des élèves : Car ce sont des faits de vie.

Dans l'extrait 4, l'auteur indique ne pas avoir vécu lui-même ce qu'il écrit.

Le journal intime est-il fictionnel dans ce cas ?

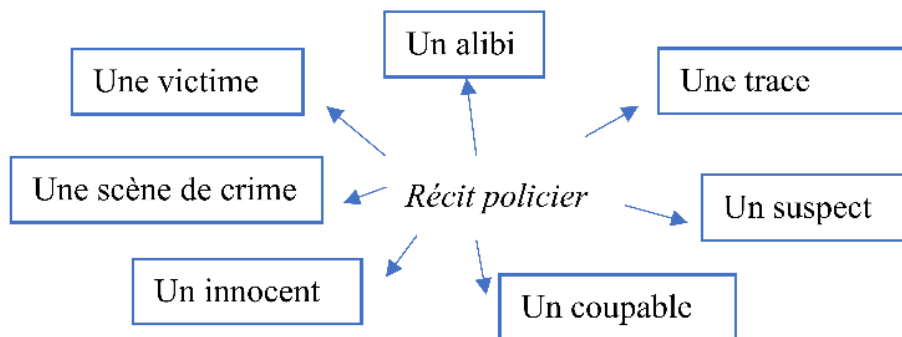
Réponse attendue des élèves : C'est alors un récit fictionnel dans ce cas.

Explicitation du professeur : Dans l'extrait 4, l'auteur utilise le récit de vie pour que le lecteur se sente proche du personnage. (E 12)

Enfin, le contenu à enseigner apparaît aussi dans les planifications des stagiaires sous forme d'aspects importants qu'ils projettent d'inscrire au tableau (Exemple 5).

Exemple 5

Le vocabulaire utilisé dans le récit policier (E 7)



La gestion de l'activité

En dehors de ces aspects liés au contenu, d'autres échanges sont aussi largement anticipés. Il s'agit des moments de mise au travail des élèves pour que, justement, ils puissent apprendre les contenus envisagés (lancement des consignes, prévision des modalités de travail et de l'espace, etc.). Ici encore, deux modalités se retrouvent : la mise au travail est prévue de manière impersonnelle, par l'utilisation de « l'enseignant fait telle action » (Exemple 6), ou en utilisant le « je » (Exemple 7).

Exemple 6

Pour commencer, l'enseignante distribuera à chaque ilot une enveloppe contenant des images. Ensuite, l'enseignante met les élèves en sous-groupes de 3. Les élèves devront trier les photos en formant trois tas différents. (E 1)

Exemple 7

Pour l'activité Puzzle, je place les bancs en ilot afin de regrouper les élèves par sous-groupe de 3. Ensuite, penser à mettre les bancs en U durant la pause pour les présentations orales. (E 5)

Cette prévision du contenu et des tâches qui y sont associées est anticipée pour chaque séquence d'apprentissage, et ce, pour chacun des participants de l'étude.

Quatre pratiques retrouvées de manière quasi équivalente dans les planifications

Quatre pratiques efficaces apparaissent à raison d'environ 10 % de présence dans les planifications des stagiaires : adapter son enseignement (11,20 %), utiliser le matériel existant (9,62 %), faire des liens entre les cours (9,59 %), et déterminer et partager les objectifs d'apprentissage (9,33 %).

En ce qui concerne la catégorie « adaptations des contenus d'enseignement », on pourrait se réjouir de la retrouver en « deuxième position » des pratiques les plus présentes dans les planifications des futurs enseignants. Pourtant, l'idée qu'on pourrait en avoir, c'est-à-dire que les stagiaires vont préalablement penser aux différents profils d'élèves et prévoir des interventions adaptées pour les accompagner au mieux, n'est pas présente dans les données auxquelles nous avons eu accès. En effet, les ajustements anticipés que nous avons recensés sont systématiquement prévus pour l'ensemble du groupe, en fonction des réactions globales anticipées et des besoins globaux du groupe. Les anticipations sont toujours pensées en fonction de difficultés probables de compréhension des contenus par les élèves (Exemple 8) ou d'un manque d'une ou plusieurs stratégies (Exemple 9). À aucun moment, nous n'avons trouvé d'informations qui renvoient à de l'adaptation prévue pour certains élèves, en considérant leurs différents profils avec des pistes adaptées uniquement pour ces derniers. Nous n'avons pas trouvé d'adaptation à partir d'aspects qui ne sont pas des difficultés d'avancement, comme la prise en compte des élèves plus rapides.

Exemple 8

Nous réalisons une synthèse autour de l'utilisation des temps dans le récit : l'imparfait et le passé simple. Un rappel de conjugaison est apporté aux élèves si nécessaire ; un document de rappel se trouve dans leur dossier pour effectuer les exercices. (E 6)

Exemple 9

Les apprenants pourraient éprouver des difficultés pour rechercher dans le Bescherelle la terminaison des différentes classes de verbes. Afin de parer à cette difficulté, l'enseignante pourra refaire un point sur « comment utiliser un Bescherelle », et passer entre les bancs. Si l'enseignante se rend compte que pour certains la tâche est trop ardue, elle proposera aux apprenants de travailler avec leur voisin de classe. (E 12)

Concernant l'utilisation du matériel, nous observons qu'effectivement les stagiaires font appel et renseignent des supports didactiques et pédagogiques existants. Ils sont issus de ce qui leur est proposé en formation (Exemple 10), de manuels/supports en vente libre (Exemple 11), de ressources disponibles sur Internet (Exemple 12), ou de matériel inhérent à la discipline à enseigner (Exemple 13). Les supports utilisés par les stagiaires sont référencés et en lien avec les apprentissages visés.

Exemple 10

J'utilise les différents types de synthèses travaillées lors des « activités de formation professionnelle didactiques ». (E 14)

Exemple 11

Pour réaliser le parcours sur le texte explicatif, je me suis concentrée sur le livre « Lire-écrire ». (E 5)

Exemple 12

Apprendre à donner son avis et argumenter. Dans cette séquence, les supports utilisés sont issus du portail Internet : www.enseignement.be/harcelement. (E 5)

Exemple 13

Activité 1 : Introduisons l'album (brainstorming et bain de livres) :

Matériel :

- Livres : +/- 50 livres (tous supports confondus : bandes dessinées, albums, romans graphiques, romans).
- Feuille A3 pour noter la classification des livres.
- Tableau noir pour noter la mise en commun.
- Feuille élèves : cfr. feuilles élèves p.1. (E 2)

Les objectifs d'apprentissage sont prévus dans toutes les planifications analysées : en début de séquence, les objectifs sont systématiquement notés. On voit aussi le projet des stagiaires de les annoncer aux élèves, mais également d'identifier les attentes (Exemples 14 et 15). En fin de leçon, les stagiaires prévoient de revenir sur les objectifs et de questionner les élèves sur leurs réalisations. De façon générale, les stagiaires formulent les objectifs de manière opérationnelle : centrés sur les apprentissages réalisés et les ressources mobilisées durant l'activité.

Exemple 14

Je lis les objectifs [aux élèves] et leur explique brièvement ce qu'ils devront faire pour leur tâche finale. (E 10)

Exemple 15

L'objectif final de ce parcours est la réalisation d'un flyer reprenant des activités attrayantes qui se déroulent près de chez vous. (E 11)

Il semble donc que les stagiaires aient le projet d'indiquer aux élèves vers où ils s'orientent. En plus, le sens des tâches est également présent dans certaines planifications analysées (Exemple 16), mais cette fois pas de manière aussi prégnante et les objectifs d'apprentissages y étant souvent peu explicites.

Exemple 16

Nous allons écrire des fins de contes et créer un recueil. Lors de la journée « portes ouvertes de l'école », nous conterons ces textes aux enfants et aux parents. (E 1)

Trois pratiques peu, voire pas du tout, anticipées dans les planifications

Les trois pratiques qui sont les moins présentes dans les planifications des participants de l'étude sont : l'anticipation d'une rétroaction, quelle qu'elle soit, à offrir aux apprenants (6,34 %), l'intention d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation (4,10 %) et le projet de solliciter la métacognition chez les élèves (3,82 %).

Dans les documents analysés, nous avons trouvé peu de traces d'anticipation de rétroactions pour les élèves. Toutefois, lorsque des retours sont proposés, il s'agit principalement, voire uniquement, de rétroactions sur des productions écrites des élèves (Exemple 17). Il s'agit effectivement de prévisions de reprendre le travail des élèves pour le lire et pouvoir rendre une rétroaction. Il y a aussi, mais pas de façon systématique, des informations sur la manière dont le jugement sera réalisé (en utilisant une grille critériée, par exemple) ainsi que le moment prévu pour que les élèves puissent avoir accès à ces rétroactions. De cette façon, l'analyse des planifications montre que les stagiaires, lorsqu'ils prévoient une rétroaction, l'envisagent par écrit et de façon différée. Nous n'avons repéré ni rétroactions anticipées de façon orale ni moment prévu pendant les leçons pour renvoyer de l'information aux apprenants. Des temps d'échange entre pairs sont également peu observés dans les préparations des participants.

Exemple 17

À la fin du cours, je reprendrai les écrits des élèves. Je prévois, sur base de la grille de critères, une évaluation formative. Au prochain cours, les élèves prennent connaissance des commentaires pour écrire le 2^e jet. (E 9)

De la même façon, nous avons trouvé peu d'endroits dans les préparations où les stagiaires prévoient d'impliquer les élèves dans l'évaluation. Si des grilles critériées sont prévues pour les élèves en fin de parcours (Exemple 18), il n'est pas question d'enrôler

les élèves dans leur processus de construction. Ils ne planifient pas non plus d'échanger sur les attentes visées par l'évaluation ni sur les critères. En fin de compte, les unités de sens repérées qui nous renvoient à l'implication des apprenants dans l'évaluation sont en lien avec des temps d'autoévaluation prévus pour les apprenants ; principalement en se basant sur une grille d'évaluation réalisée par le stagiaire (Exemple 19).

Exemple 18

Je lis avec les élèves la grille d'évaluation. Je m'assure que tous les critères sont bien compris. (E 4)

Exemple 19

Avant la remise de la production finale (premier jet), les apprenants remplissent la grille d'autoévaluation. Ils pourront ensuite améliorer leur travail (deuxième jet). (E 10)

C'est la métacognition qui est la pratique la moins observée dans les planifications des futurs enseignants en fin de formation. Contrairement aux autres pratiques efficaces, où l'on trouve au moins une unité de sens dans les préparations de chacun des stagiaires, la métacognition est absente des planifications de 4 des 18 participants. Pour les 14 stagiaires qui ont pensé à solliciter la métacognition, 9 le font de façon très sommaire et non consciente, nous semble-t-il. Effectivement, on trouve une ou deux unités de sens s'y rapportant sur l'ensemble de leurs préparations, qui sont en outre de l'ordre de la justification des choix.

Chez les cinq participants restants, la métacognition est toutefois prévue dans les planifications de manière délibérée et réfléchie. Ces futurs enseignants ont programmé de poser de temps en temps des questions métacognitives avant la tâche (Exemple 20) ou après la tâche (Exemple 21). Ce sont systématiquement des questions destinées à amener les élèves à exprimer les stratégies qu'ils vont utiliser, ou ont utilisées, lors de la tâche proposée. Mais sur les 3171 unités de sens au total, il s'agit seulement de 64 unités, ce qui correspond à 2 % de l'ensemble.

Exemple 20

Je demande aux élèves comment et dans quel ordre ils vont procéder. Je liste ces étapes de réalisation au tableau. (E 6)

Exemple 21

Correction de l'activité : « Comment avez-vous procédé pour réaliser votre classement ? Pourquoi avoir choisi ce type de classement ? Sur quels critères vous êtes-vous basés pour réaliser ce classement ? ». (E 10)

Discussion et conclusion

Les principaux résultats

L'objectif de notre étude était de déterminer quelles sont les pratiques d'enseignement, préconisées par la recherche (Ko et al., 2014) et issues de la formation, investies par les futurs enseignants de français dans leurs planifications des activités d'enseignement/apprentissage et dans quelle proportion ils les mobilisent. En synthèse, il ressort des résultats que les participants à notre étude anticipent peu, voire pas du tout, les rétroactions qu'ils pourraient offrir aux élèves, l'implication de ceux-ci dans le processus d'évaluation et la sollicitation de la métacognition des apprenants.

À contrario, c'est la gestion du contenu qui représente une place prépondérante dans les planifications de leçons. On peut raisonnablement penser que ce critère est essentiel aux visées d'enseignement. Toutefois, ces observations confortent encore la croyance selon laquelle la tâche la plus importante des enseignants est de fournir des connaissances disciplinaires sur la matière (Vosniadou et al., 2021). Néanmoins, dans le curriculum de formation des futurs enseignants suivis dans notre étude, il apparaît que de connaître le programme pour planifier son enseignement dans le temps et de créer des interactions en classe par des temps de questions-réponses ou des moments de travail en sous-groupes d'élèves désignés à l'avance constituent des objectifs travaillés dès l'entrée en formation. Il ne fait aucun doute que les futurs enseignants sont particulièrement

formés à ces pratiques et c'est par conséquent assez logique de retrouver ces aspects massivement dans les planifications. Contrairement aux planifications des participants du corpus de Forget (2019), nous avons bien trouvé des éléments qui attestent de la maîtrise du contenu par les futurs enseignants, comme des explicitations ou les réponses attendues aux questions qu'ils posent.

De plus, des pratiques telles que la communication des objectifs, l'utilisation de ressources pédagogiques existantes, la gestion des difficultés/besoins des élèves ainsi que les liens entre les matières se retrouvent dans les planifications de nos participants. Cela dit, il serait de toute évidence intéressant de s'interroger davantage sur les ressources pédagogiques usitées par les stagiaires, dont notre étude ne relève ni la pertinence ni la fréquence d'utilisation.

Plusieurs hypothèses sont possibles pour expliquer le peu d'anticipation des rétroactions, les rares mentions de l'implication des élèves dans l'évaluation et de la sollicitation de la métacognition des apprenants.

Premièrement, il est possible que les futurs enseignants croient qu'il s'agisse de pratiques plus spontanées qui ont lieu lors des activités en classe sans qu'il soit nécessaire de les anticiper. Pourtant, en ce qui concerne les rétroactions, Leenknecht et Prins (2018) ont montré qu'il est nécessaire de planifier à la fois le moment de les offrir aux élèves, les outils pour le faire et la manière de s'assurer de la compréhension du message par les apprenants. D'autres travaux (par ex., Colognesi et al., 2020 ; Roy et Michaud, 2018 ; Wiertz et al., 2022) ont aussi mis en évidence l'importance de choisir à l'avance les modalités d'implication des élèves dans le processus d'évaluation, en fonction des objectifs poursuivis, mais aussi pour pallier les différentes difficultés qui pourraient arriver dans le feu de l'action. Il en va de même pour la sollicitation de la métacognition des élèves, qui se prépare et ne s'improvise pas (Colognesi, 2023 ; De Vries et al., 2023).

Deuxièmement, les futurs enseignants n'ont pas eu l'occasion de travailler sur leurs croyances relatives à ces pratiques et, comme ils n'ont pas eux-mêmes souvent vécu de tels moments durant leur parcours scolaire, il se peut qu'ils ne les mettent pas spontanément en œuvre (Braund et Soleas, 2019 ; Spruce et Bol, 2015). En plus, concernant spécifiquement la sollicitation de la métacognition, la recherche met en évidence que peu d'enseignants la mettent en œuvre véritablement en classe (Depaepe et al., 2015), ceci pour toute une série de raisons (voir Barbier et Colognesi, 2023, pour une

synthèse). Dès lors, en plus de ne pas en avoir bénéficié quand ils étaient élèves, ils n'ont sans doute pas l'occasion de l'observer alors qu'ils sont en stage.

Troisièmement, ces aspects sont principalement vus en troisième année de formation. Dès lors, c'est à ce moment-là qu'ils apparaissent comme critères dans les objectifs de stage, leur intégration n'est alors peut-être pas maximale. Il se peut donc que les futurs enseignants n'en aient pas bien compris les fondements théoriques.

Concernant les planifications, il est important de rappeler que ces traces écrites sont le fruit d'un travail d'anticipation des décisions que les futurs enseignants activeront face à la classe (Ruys et al., 2012). Ces considérations nous laissent à penser que les pratiques non anticipées lors de la planification ne seront pas activées en classe.

Par ailleurs, la planification des activités d'enseignement étant une tâche particulièrement complexe (König et al., 2020), il est nécessaire que les (futurs) enseignants aient bien compris le sens et l'utilité des pratiques pédagogiques pour qu'elles soient *in fine* anticipées, puis activées, et ce, au profit des apprentissages. Il semble donc y avoir là un enjeu pour la formation des futurs enseignants relativement à ces différentes pratiques.

Des implications pratiques et pour la recherche

En fin de compte, il découle de ces constatations la nécessité d'intégrer dans une approche curriculaire l'ensemble des pratiques mises en avant par la littérature, et ce, dès l'entrée en formation. Nous pouvons en conclure que le travail des pratiques clés s'effectue à long terme dans une perspective intégrative, par le « terrain », donnant sens aux contenus enseignés lors de la formation en institut, et inversement.

Notre étude ne s'est concentrée que sur l'analyse de planifications d'activités d'enseignement/apprentissage de cours de français. Nous avons l'ambition de répliquer cette analyse pour de futurs enseignants qui se préparent à l'enseignement d'autres disciplines, de manière à pouvoir comparer les résultats.

Il ressort de notre travail que la pratique de la métacognition est la moins prise en compte dans les planifications des futurs enseignants de notre échantillon. Ces observations renforcent également l'importance d'expérimenter une activité intégrant la métacognition travaillée en institut, de collecter des données en classe de stage sur cette base, de les analyser en formation et, à partir de là, de penser les actions pédagogiques et didactiques.

En ce qui concerne la planification des activités d'enseignement/apprentissage, il convient de donner du sens à cette tâche en conscientisant les futurs enseignants à son impact sur la qualité de l'action pédagogique. De plus, afin de les accompagner dans la planification des pratiques mentionnées supra, il s'avère nécessaire de montrer des exemples où ces pratiques sont prévues (vidéos, observation d'un terrain expert, etc.) tout en maximisant leurs connaissances théoriques relatives à ces concepts.

Références

- Akyuz, D., Dixon, J. K. et Stephan, M. (2013). Improving the quality of mathematics teaching with effective planning practices. *Teacher Development*, 17(1), 92–106. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753939>
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. De Boeck.
- Avargil, S., Lavi, R. et Dori, Y. J. (2018). Students' metacognition and metacognitive strategies in science education. Dans Y. J. Dori, Z. R. Mevarech et D. R. Baker (dir.), *Innovation in science education and technology: Vol. 24. Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (p. 33–64). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4>
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2020). Investiguer l'évolution des connaissances, des croyances et des pratiques de la métacognition des futurs enseignants de français. *La lettre de l'AIRDF*, 67, 40–43. <https://doi.org/10.3406/airdf.2020.2334>
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2023). Croyances des enseignants et des futurs enseignants relatives à la métacognition. Dans J.-L. Berger et S. Cartier (dir.). *L'apprentissage autorégulé*. (p. 199–215). De Boeck Supérieur.
- Biber, D., Nekrasova, T. et Horn, B. (2011). The effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: A meta-analysis. *ETS Research Report Series*, 2011(1), i–99. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02241.x>

- Braund, H. et Soleas, E. (2019). The struggle is real: Metacognitive conceptualizations, actions, and beliefs of pre-service and in-service teachers. Dans J. Mena, A. García-Valcárcel et F. García-Peñalvo (dir.), *Teachers' professional development in global contexts* (p. 105–124). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004405363_006
- Caron, J. et 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. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Chizhik, E. W. et Chizhik, A. W. (2018). Using activity theory to examine how teachers' lesson plans meet students' learning needs. *The Teacher Educator*, 53(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296913>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L. C., Mills, T. et Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. Dans D. Gitomer et C. A. Bell (dir.), *Handbook of research on teaching* (5^e éd., p. 439–548). American Educational Research Association.
- Cohen, A., Lammé, A., Vermandele, C. et Sraieb, M. (2017). Les enjeux des supports de cours : cas d'un enseignement de statistique en sciences humaines. *Statistique et enseignement*, 8(1), 21–44.
- Colognesi, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: They need to be taught listening strategies. *Education 3-13*, 51(2), 262–275. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802>
- Colognesi, S. et Gouin, J. A. (2022). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479–495.
- Colognesi, S., Coppe, T. et Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, article 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). The impact of metacognitive mediation on 12-year-old students' self-efficacy beliefs for performing complex tasks. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 127–136. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257657>

- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in educational evaluation*, 67, article 100917. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Coppe, T. (2023). Teacher networks: From a catalyst for enactment of professional development to a source of professional development. *Teachers and Teaching*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263734>
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F. et 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.8358>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). SAGE.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. et Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- De Kesel, M., Bouhon, M., Dufays, J.-L. et Plumet, J. (dir.). (2013). *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K. et Visscher, A. J. (2023). The impact of an assessment for learning teacher professional development program on students' metacognition. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 109–129. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2116461>

- Depaepe, F., De Corte, E. et Verschaffel, L. (2015). Students' non-realistic mathematical modeling as drawback of teachers' beliefs about and approaches to word problem solving. Dans B. Pepin et B. Roesken-Winter (dir.), *Advances in mathematics education: From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education: Exploring a mosaic of relationships and interactions* (p. 137–156). Springer.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726–752. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3284>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.3266>
- Deprit, A., März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources utilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(1), 222–241. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.14>
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N. et Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Belgique ou « Le pays où l'on n'arrive jamais »... *La Revue Nouvelle*, 7(7), 17–26. <http://dx.doi.org/10.3917/rn.207.0017>
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. Dans J. Loughran et M. L. Hamilton (dir.), *International handbook of teacher education* (p. 187–230). Springer.
- Forget, M.-H. (2019). Savoirs didactiques de stagiaires en enseignement du français au secondaire : ce que révèlent leurs préparations de cours. *La Lettre de l'AIRDF*, (65), 27–34. <https://doi.org/10.3406/airdf.2019.2277>
- Forget, M.-H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques ? *Formation et profession*, 28(2), 35–50. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.542>

- Gagné, A. et 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. <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Goigoux, R. (2018). Les schèmes de régulation de l'activité des enseignants. *Recherches en éducation*, (33), 42–51. <https://doi.org/10.4000/ree.2067>
- Jönsson, A et Balan, A. (2018). Analytic or holistic: A study of agreement between different grading models. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 23, article 12. <https://doi.org/10.7275/mg59-xq60>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kang, H. (2017). Preservice teachers' learning to plan intellectually challenging tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Ko, J., Sammons, P. et Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence* (Rapport n° 978-1-909437-75-3). CfBT Education Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546794.pdf>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I. et 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lai, E. et 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. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558287>
- Le Vân, K. et Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours : évolution, sources de changement et processus d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 243–264. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.1.5061>

- Leenknecht, M. J. M. et Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education, 33*, 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Lery Santos, M. M., Tricot, A. et Bonnefon, J.-F. (2020). Do learners declining to seek help conform to rational principles? *Thinking & Reasoning, 26*(1), 87–117. <https://doi.org/10.1080/13546783.2019.1577756>
- Loughland, T. et Alonzo, D. (2019). Teacher adaptive practices: A key factor in teachers' implementation of assessment for learning. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(7), 18–30. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.2>
- Martin, A. J. (2017). Adaptability—what it is and what it is not: Comment on Chandra and Leong (2016). *American Psychologist, 72*(7), 696–698. <https://doi.org/10.1037/amp0000163>
- März, V. et Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education, 87*, article 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Maulana, R., Kington, A. et Ko, J. (2023). Editorial: Effective teaching: Measurements, antecedents, correlates, characteristics, and links with outcomes. *Frontiers in Education, 8*, article 1170854. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1170854>
- Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching, 17*(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Panasuk, R. et Todd, J. (2005). Effectiveness of lesson planning: Factor analysis. *Journal of Instructional Psychology, 32*(3), 215–232.

- Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes? *Education & Formation*, (e-305), 11–22. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=24&page=3>
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Rérat, O. et Berger, J.-L. (2020). Influence d'une intervention métacognitive sur le processus de révision de productions écrites d'élèves en formation professionnelle initiale. *La recherche en éducation*, 20, 1–25.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 123–138). De Boeck.
- Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54–65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>
- Ruys, I., Van Keer, H. et Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 349–379. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675355>
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). Des objets enseignés en classe de français. *Presses universitaires de Rennes*.
- Spruce, R. et Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Strauss, A. et Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.

- Van Nieuwenhoven, C., Leroux, L. et Colognesi, S. (2021). Synergies between educational science research and teacher training: An illustration of research as supporting training of future primary school teachers. *Academia*, (22), 147–170. <http://hdl.handle.net/2078.1/238863>
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (81), 1–24.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137–170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Vosniadou, S., Darmawan, I., Lawson, M. J., Van Deur, P., Jeffries, D. et Wyra, M. (2021). Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre-service teachers. *Metacognition and Learning*, (16), 523–554. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09258-0>
- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B. et Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets? *e-JIREF*, 8(2), 51–88. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/345/195>
- Wilson, N. S. et Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269–288. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Annexe 1 : Curriculum de formation des futurs enseignants de français

Objectifs des stages

Première année	Deuxième année	Troisième année
<ul style="list-style-type: none">• Connaître le programme d'enseignement et les stratégies pour l'enseigner• Formuler des objectifs et donner sens aux apprentissages• Utiliser et construire le matériel pédagogique	<ul style="list-style-type: none">• Sélectionner des outils de gestion du groupe classe• Faire des liens entre les leçons• Construire des outils d'évaluation• Connaître les élèves et adapter ses interventions	<ul style="list-style-type: none">• Planifier dans le temps• Différencier et réguler son enseignement• Évaluation des apprentissages : associer les élèves à l'évaluation

Annexe 2 : Critères et indicateurs des attentes et des compétences à atteindre en stage

Cette liste est conçue de manière « cumulative ». Ce qui doit être maîtrisé à un stage doit encore l'être pour tous les stages suivants. Lorsqu'une exigence nouvelle fait son apparition, la case à cocher (et la compétence à partir des stages de deuxième année) est indiquée en caractères gras. Les indicateurs sont présentés de manière à mettre en évidence la progression de la première à la troisième année de formation.

Quoi	Stage 1 ^{re} année	Stages 2 ^e année	Stages 3 ^e année
Attentes concernant une préparation			
Pourquoi?			
Compétences et objectifs visés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prérequis éventuels	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Place de la séquence dans une planification à long terme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quoi?			
Bibliographie	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Contenu scientifique / Analyse matière	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Comment?			
Plan de la séquence	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Méthodologie détaillée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Modalité de l'activité didactique.			
Tâches des élèves, consignes de travail et modalité d'organisation du (des) groupe(s).			
Modalité d'exploitation des productions et/ou des réponses des élèves.			
Contenu des temps de structuration ainsi que leurs modalités de mise en œuvre.			
Activités de recueil des représentations des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Manières de différencier l'apprentissage, de prendre en compte les représentations des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Supports utilisés (y compris le TN)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Matériel utilisé	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Document remis aux élèves (complétés)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Quoi	Stage 1 ^{re} année	Stages 2 ^e année	Stages 3 ^e année
Évaluation cohérente (But)			
Choisir adéquatement le mode d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Construire des outils d'évaluation en cohérence avec les objectifs à atteindre.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Variar les modes d'évaluation (diagnostique, formatrice, formative et certificative).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Associer les élèves à l'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Maîtrise des contenus			
Maitriser les contenus à enseigner.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Définir avec précision et rigueur les concepts.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Préciser les tâches, consignes et modalités d'organisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gérer efficacement l'activité des élèves.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Exploiter efficacement les productions et/ou réponses des élèves.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Structurer les apprentissages, construire des synthèses avec les élèves à partir de leurs productions.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Mettre en évidence les différentes étapes de la leçon et faire les liens entre elles.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Recueillir des représentations d'élèves.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tenir compte des représentations des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Réguler les apprentissages de manière différenciée, mettre en place des activités de remédiation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Donner du sens aux apprentissages (situation-problème, énigme à résoudre, ancrage dans le quotidien, contextualisation)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gérer efficacement le temps	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Réguler ses pratiques à partir des remarques émises par le maître de stage, par les formateurs de l'HE Vinci ainsi que par l'autre étudiant stagiaire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter le rythme en tenant compte des élèves et des exigences de la leçon.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Mettre en place des activités d'évaluation formative et certificative en lien avec les objectifs et compétences définis et les exploiter.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Annexe 3 : Détails des pratiques par participant

	Contenu et stratégies d'enseignement	Connaissance des élèves et adaptation	Matériel pédagogique existant	Liens entre les leçons	Objectifs	Rétroactions	Processus d'évaluation	Métacognition	TOTAL
E1	33	11	13	12	8	5	5	0	87
E2	33	19	8	10	9	9	9	7	104
E3	23	10	8	7	5	8	4	3	68
E4	61	24	18	23	16	19	13	12	186
E5	38	16	13	13	15	15	6	0	116
E6	40	11	10	10	14	6	7	8	106
E7	102	31	16	23	20	10	6	9	217
E8	135	29	34	30	22	19	13	12	294
E9	85	21	19	18	16	21	9	6	195
E10	127	19	21	27	20	14	6	0	234
E11	70	22	18	13	14	10	4	8	159
E12	148	29	24	20	30	16	8	17	292
E13	133	29	26	24	24	13	12	12	273
E14	101	17	15	21	23	16	8	7	208
E15	92	18	15	13	16	8	7	11	180
E16	75	17	18	14	17	3	5	4	153
E17	85	19	15	17	16	6	6	5	169
E18	78	13	14	9	11	3	2	0	130
TOT	1459	355	305	304	296	201	130	121	3171
<i>M</i>	81.05	19.71	16.94	16.89	16.44	11.17	7.22	6.72	
(<i>ÉT</i>)	(37.48)	(6.39)	(6.27)	(6.50)	(5.97)	(5.50)	(2.99)	(4.84)	
%	46.01	11.20	9.62	9.59	9.33	6.34	4.10	3.82	