



Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions

Agnès Deprit and Catherine Van Nieuwenhoven



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3266>

DOI: 10.4000/ripes.3266

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Agnès Deprit and Catherine Van Nieuwenhoven, "Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 37(2) | 2021, Online since 15 March 2021, connection on 18 March 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3266> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.3266>

This text was automatically generated on 18 March 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions

Agnès Deprit and Catherine Van Nieuwenhoven

1. Contexte et problématique

- ¹ La formation initiale des instituteurs primaires¹, en Belgique francophone, est organisée en 3 ans en haute école (Décret 2000). Ce bachelier professionnalisant fait actuellement l'objet d'une réforme qui vise à organiser la formation des enseignants en un master de 240 crédits codiplômé avec l'université (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019). Dans les deux cas, les stages sont au cœur du cursus pour permettre le développement du savoir-faire professionnel nécessaire à l'exercice du métier (Correa Molina, Gervais et Rittershaussen, 2008). C'est la raison pour laquelle la formation est pensée en alternance entre les instituts de formation et le terrain (écoles primaires) favorisant, de la sorte, l'articulation théorie/pratique et la construction des apprentissages (Décret 2000, Décret 2019).
- ² La phase de planification préactive d'un stage (Clerc et Martin, 2011), sur laquelle porte l'étude présentée dans cet article, est balisée d'échéances que l'étudiant doit respecter (contractualisation, observation du terrain, validation des préparations écrites). Entre ces jalons fixés par les instituts de formation, l'initiative d'autres rencontres (maitre de stage, formateurs de la haute école, pairs, enseignants...) est laissée à l'appréciation de l'étudiant. Ces rencontres sont autant d'occasions d'apprendre des autres et correspondent à ce que De Vos et al. (2018) appellent l'« apprentissage informel social ». Or, si une certaine liberté d'action lui est laissée, l'étudiant est en demande d'aide pour réaliser les liens théorie-pratique attendus (Caron et Portelance, 2017; Waege et Haugalokken, 2013). En effet, son immersion dans le milieu de la pratique scolaire lui révèle des écarts entre les savoirs appris et la réalité du terrain qu'il a du mal à concilier (Clerc et Martin, 2011; Waege et Haugalokken, 2013).

- 3 Cette aide, il peut la solliciter, chez les formateurs de son institut de formation ou chez son maître de stage, amenés à accompagner le stagiaire aux trois étapes du stage: la préparation de stage, les interactions en classe et l'évaluation de la pratique (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2016; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018, Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019). Cependant, certains d'entre eux se sentent démunis car ce suivi spécifique s'apparente souvent à un nouveau métier pour lequel ils s'estiment peu formés (Paquay, 2012; Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016).
- 4 Dès lors, dans ce contexte d'instabilité, que fait l'étudiant qui planifie son stage? Comment prend-il ses décisions? Si la littérature s'est attardée sur la planification préactive en pointant principalement les types de planifications existantes (Clark et Yinger, 1979; Dessus, 2002; Durand, 1996; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013; Tochon, 1993; Wanlin, 2009) ou leur impact sur l'action (Byra et Coulon, 1994; Clark et Peterson, 1986; Dessus, 2002), peu d'écrits se sont penchés sur ce que fait réellement l'étudiant durant ces moments non cadrés pendant lesquels il gère seul la programmation et la conception des apprentissages, ni sur la manière dont les compétences professionnelles s'y développent (Coppé, 2007; Dessus, 2002). De même, peu d'études font entendre la *student voice* en s'intéressant à la perception de l'étudiant (Endrizzi et Sibut, 2015).
- 5 L'intérêt de cette étude est d'apporter une contribution à la recherche en éclairant la phase préactive du stage. Plus spécifiquement, notre question de recherche se centre sur les critères qui fondent les décisions de l'étudiant quand il planifie son stage. Dès lors, après avoir fait le point sur les ressources disponibles au moment de planifier et la manière dont l'étudiant prend ses décisions, nous analysons les résultats obtenus auprès de sept étudiants, futurs instituteurs primaires, amenés à expliquer ce qu'ils font quand ils planifient leur stage.

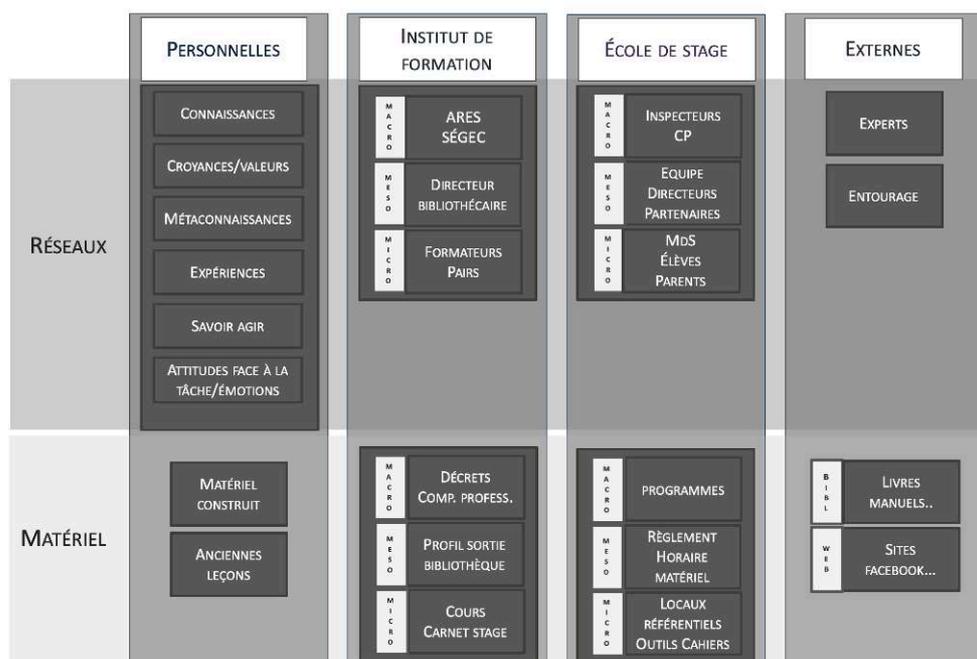
2. Cadre conceptuel

- 6 Avant de présenter les deux cadres conceptuels de référence, il nous paraît nécessaire de clarifier la « compétence de planification ».
- 7 Planifier est une compétence de l'enseignant qui se développe progressivement (Viau-Guay, 2014). Elle est perçue par le futur professionnel comme une tâche complexe par la diversité des contenus à anticiper tels que les interactions à envisager ou les exercices à prévoir (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008). Être compétent pour planifier nécessite d'« articule[r] tout ce avec quoi l'opérateur réalise une tâche » (de Montamollin, 1984, cité par Leplat, 2004, p.103); autrement dit, le (futur) professionnel doit mobiliser, coordonner un réseau intégré, un faisceau de ressources (Allal, 2002; Jonnaert, 2019), gérer tout un équipement de façon pertinente (Le Boterf, 2003).
- 8 Dès lors, aborder la compétence de planification nécessite de considérer à la fois les ressources disponibles et la manière dont l'enseignant les choisit, ce que nous appelons « processus décisionnel de planification ». Ces deux volets, dépliés ci-après, délimitent notre cadrage conceptuel.

2.1. Les ressources disponibles pour planifier

- 9 Considérant les ressources, Malo (2005) postule, selon la perspective interactionniste stratégique de Pépin (1995, 2000), que, tout comme le praticien expérimenté, le stagiaire est équipé d'un répertoire de ressources.
- 10 Les ressources disponibles pour planifier ont fait l'objet de plusieurs études (Deprit, März et Van Nieuwenhoven, 2019; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018; Gervais et Leroux, 2011; Le Boterf, 2003, 2013, 2017; Philippot, 2008; Reverdy, 2014; Vause, 2011). Nous les avons synthétisées dans la figure 1 qui les présente selon leur nature (sociale ou matérielle) et leur origine: les ressources personnelles (connaissances, croyances et valeurs, métaconnaissances, expériences, savoir agir, attitudes et matériel personnel), les ressources qui proviennent de l'institut de formation (formateurs, pairs, cours...), les ressources du contexte de stage (maitre de stage, élèves, manuels...) et les ressources externes (entourage, experts, Internet).
- 11 Notons qu'à part les ressources « réseaux-personnelles » qui ont fait l'objet de nombreuses structurations, notamment dans les écrits précités et pour lesquelles les constituants semblent circonscrits, le contenu des autres catégories pourrait, selon les contextes, se voir étoffé de nouvelles ressources.

Figure 1. Les ressources disponibles pour planifier



- 12 Ce panel de ressources semble être mobilisé en intensités différentes selon l'année de formation. Ainsi, au moment de planifier, le stagiaire priorise les savoirs pratiques (Gervais et Leroux, 2011; Martin, 2004) et plus spécifiquement l'expérience du maitre de stage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018). De plus, une progression se dessine dans l'utilisation des ressources au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus: à l'entrée de la formation, l'étudiant semble privilégier les ressources institutionnelles (les formateurs et les cours) alors qu'à la fin du cursus, il se tournerait principalement vers

des ressources externes (bibliothèque, Internet) pour préparer ses activités (Deprit, März et Van Nieuwenhoven, 2019).

2.2. L'équilibre dans les décisions de planification

- 13 Considérant la manière dont les ressources sont choisies, notons d'emblée, à l'instar de Charlier (1989, p.1) que « planifier un cours, c'est prendre des décisions ». Par conséquent, il paraît utile d'approcher le processus décisionnel du stagiaire pour comprendre ses choix et la manière dont il planifie. Pour ce faire, nous sollicitons les travaux de Malo (2005) qui ont un double intérêt pour notre recherche: premièrement, ils sont ancrés dans une perspective non déficitaire recherchée, qui évite de comparer le stagiaire à un expert mais le considère selon les compétences qu'il active déjà; deuxièmement ils proposent d'expliquer la manière dont le stagiaire opère des choix stratégiques en puisant dans son répertoire et en les ajustant au contexte rencontré afin de garantir un équilibre qu'il tente de préserver. C'est pourquoi, nous commençons par détailler le processus d'activation du répertoire du stagiaire selon Malo (2005) qui nous permettra, ensuite d'en proposer une modélisation ajustée au moment préactif de planification.

2.2.1. Le processus d'activation du répertoire du stagiaire

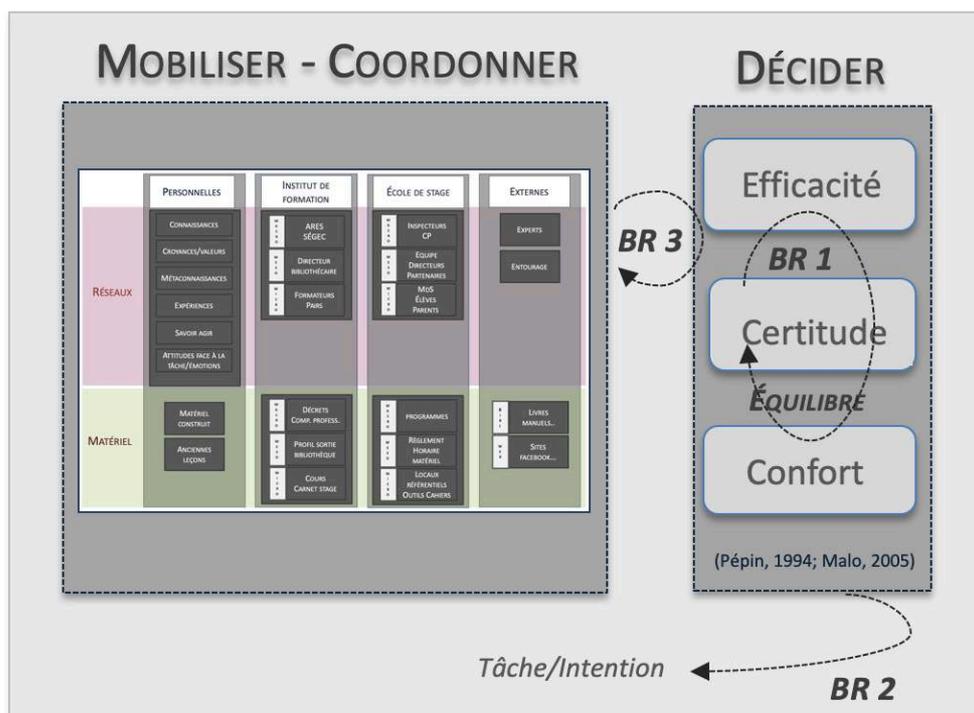
- 14 Malo (2006), dans le cadre de sa thèse, approche la logique d'action du stagiaire en analysant les décisions qu'il prend pour tenter de résoudre les problèmes rencontrés en classe et qui compromettent l'aboutissement de son projet. En ce sens, pour l'auteur, le processus décisionnel est contextualisé et interactif.
- 15 Le projet du stagiaire peut être défini en trois étapes: l'amorce, le déroulement et l'aboutissement. A une extrémité, l'amorce constitue le démarrage du projet, c'est l'expression de ce qu'il veut mettre en œuvre, le but qu'il souhaite poursuivre. A l'autre, l'aboutissement est le moment où il décide que son projet est terminé (abouti ou délaissé) jugeant par-là les résultats obtenus. Entre les deux, le déroulement est le moment où il va mobiliser son répertoire composé de schèmes de compréhension et d'action. Ainsi, le stagiaire comprend la situation qui se présente à lui selon son point de vue, il lui donne du sens en puisant dans ses schèmes de compréhension (ses connaissances, c'est-à-dire les savoirs déclaratifs qu'il a des situations d'enseignement). 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) qui lui permettent de maintenir, restaurer ou améliorer la situation pour avoir le sentiment de s'adapter au contexte (Malo, 2005).
- 16 Concrètement, face à une situation, le stagiaire recycle ses anciens schèmes qu'il assimile à la nouvelle situation (Pépin, 1995) et qu'il continuera à réutiliser dans des contextes futurs. Ainsi, les schèmes restent viables tant que le stagiaire les considère utiles pour accomplir la tâche poursuivie (von Glasersfeld, 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 (Pépin, 2000; Malo, 2005). C'est ce que Pépin (1994) puis Malo (2005) appellent le « principe de viabilité » qui se fonde donc sur l'appréciation de l'acteur quant à l'utilisation de ses schèmes dans le nouveau contexte et à leur utilité dans l'atteinte des nouveaux buts fixés (Malo, 2005).

- 17 Or, il arrive que les schèmes de son répertoire soient considérés comme inefficaces pour gérer la situation qui se présente à lui, il ne les estime donc 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).
- 18 Que l'équilibre soit déjà construit (lorsque le stagiaire active ses schèmes existants) ou à construire (quand il transforme ses schèmes pour s'adapter à la situation), le stagiaire en apprécie la viabilité selon trois critères qu'il met en tension: l'efficacité (ça marche, je reçois les résultats attendus), la certitude (ça peut se justifier, je suis certain de bien faire), le confort (ça me correspond, je suis à l'aise avec ma décision) (Malo, 2005, 2010). Dès lors, des boucles de régulation s'activent à la fois entre les critères jusqu'à trouver l'équilibre satisfaisant vers l'énoncé du projet pour vérifier que le schème transformé permette l'atteinte du but fixé (Leplat, 2006).
- 19 Cet équilibre observé pour résoudre des problèmes en interaction de classe n'a pas été défini pour l'activité préactive du stagiaire. De même, le processus décisionnel n'est pas documenté pour ce moment préactif. C'est pourquoi le point suivant propose un ajustement des théories avancées à la phase de planification du stage.

2.2.2. Le processus d'équilibre dans les décisions du stagiaire qui planifie

- 20 Sur la base de la littérature qui vient d'être exposée et en l'ajustant au moment préactif, nous proposons une modélisation d'un des aspects de la compétence à planifier (dont l'exhaustivité sera détaillée dans une publication ultérieure). Il s'agit du processus d'équilibre, souvent inconscient, activé par le stagiaire qui planifie. Autrement dit, c'est le moment où il va décider si les ressources mobilisées et coordonnées lui conviennent pour préparer sa leçon. Ce processus, illustré par la figure 2, est expliqué ci-après.

Figure 2. Le processus d'équilibre dans les décisions de planification



- 21 À partir d'une tâche qui lui est prescrite par le maître de stage (la leçon à planifier) et qu'il aura préalablement ajustée aux conditions de travail et à ses caractéristiques personnelles (Leplat, 2006; Malo, 2005), le stagiaire se fixe une intention, un projet pour sa planification.
- 22 Pour poursuivre son projet, il puise dans son équipement de ressources disponibles (colonne de gauche sur la figure 2) et sélectionne celle(s) qu'il souhaite mobiliser (une attitude, un cours, son maître de stage, une activité trouvée sur Internet...). Il va ensuite, dans le cas où plusieurs ressources sont activées, les articuler, les coordonner pour agir (Le Boterf, 2003).
- 23 Vient alors l'étape de la décision (illustrée par la colonne de droite de la figure 2). C'est le moment où le stagiaire décide si les ressources choisies lui conviennent. Pour cela, il met en balance les trois critères du principe de viabilité (efficacité, certitude, confort) en se questionnant: est-ce que la ressource me permettra de réaliser mon projet? Est-ce que j'ai la certitude de faire ce qu'on attend de moi? Est-ce qu'utiliser cette ressource me convient, me correspond? Il tente alors de parvenir à un équilibre entre ces critères pour que son choix, sa décision lui garantisse les bénéfices recherchés et, s'il y a lieu, des coûts qu'il est prêt à assumer (Pépin, 1994; Malo, 2005).
- 24 Chaque décision est mise à l'épreuve de deux types de régulation (Leplat, 2006): la régulation réactive et la régulation anticipatrice que nous appelons « processuelle ». La boucle de régulation réactive est celle qui compare le résultat obtenu à l'attendu initial (Leplat, 2006). Dans le cas de l'activité de planification, le résultat est la conception de la leçon, dès lors cette boucle s'enclenche entre la création élaborée (une fois l'équilibre trouvé) et la tâche, pour juger si le résultat obtenu est en accord avec l'attendu du prescrit (BR2 sur la figure 2). Deux boucles de régulation processuelles sont, par ailleurs, observées. La première s'enclenche entre les trois critères de viabilité confirmant ou corrigeant les directions prises jusqu'à ce que le stagiaire trouve un

équilibre qui le satisfaisant (BR1). La seconde s'active entre les étapes « décider » et « mobiliser, coordonner ». A cette occasion, la régulation permet de remettre en question le mécanisme de mobilisation-coordination des ressources, de le réguler tant que l'équilibre n'est pas trouvé. Dès lors, le stagiaire puisera à nouveau, parmi les ressources disponibles, celles qui feront l'objet d'une nouvelle proposition d'action.

- 25 Dans le cas de la présente étude, nous nous intéressons à l'équilibre dans les décisions du stagiaire, par conséquent, seule la boucle de régulation réactive correspondante (BR2) est, ici, envisagée.

3. Méthodologie de la recherche

- 26 L'objectif de notre recherche est de mettre en évidence les critères sur lesquels l'étudiant s'appuie quand il prend des décisions pour préparer son stage. Autrement dit, nous tentons d'observer spécifiquement l'équilibre qu'il se construit à partir des critères du principe de viabilité activés (Malo, 2005). Ces critères n'étant pas encore définis dans la littérature pour la phase préactive d'un stage, la recherche menée est exploratoire.
- 27 Nous nous inscrivons dans une perspective non déficitaire et positive afin de considérer l'étudiant selon ses atouts et ses talents (Colognesi, Beusaert et Van Nieuwenhoven, 2018; Malo, 2005). Nous postulons également que, dans une approche interactionniste stratégique, l'étudiant cherche à s'adapter aux situations à travers les décisions qu'il prend. Sa compréhension de la situation est acceptable et valable au même titre que celle d'une autre personne puisque chacun la construit à partir de sa propre lecture des événements et des constructions qu'il en fait (Pépin, 1995, 2000, Malo, 2005). Dès lors, la démarche qualitative poursuit une visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011) afin de comprendre les actions du stagiaire et le sens qu'il leur donne.
- 28 Sept futurs instituteurs primaires d'une même haute école belge francophone ont participé à la recherche. Tous se trouvaient en dernière année de formation et réalisaient leur dernier stage.
- 29 Trois outils de recueil de données ont été appliqués en trois temps. Premièrement, durant la phase de préparation de stage et après avoir observé la classe, une instruction au sosie (Saujat, 2005) a été réalisée afin d'être au plus proche de l'activité réelle d'observation du futur enseignant. Au cours de celle-ci, l'étudiant était amené à raconter au chercheur (devenu son sosie) ce qu'il a compris du contexte de son stage : « Demain, je dois te remplacer pour préparer ton stage, dis-moi tout ce que je dois savoir du contexte de ton stage pour ne pas qu'on s'aperçoive que c'est moi qui te remplace ». A partir de cet entretien, le chercheur a dressé une liste des ressources du contexte observées. Deuxièmement, tout au long de la phase de planification, l'étudiant a complété quotidiennement un carnet de bord en y notant chaque action réalisée pour préparer son stage. Troisièmement, après le stage, le chercheur a retrouvé le stagiaire au cours d'un entretien semi-directif (Merriam, 2009) et lui a demandé de parcourir son carnet de bord en apposant, à côté de chaque action menée, les ressources utilisées et listées grâce à l'instruction au sosie.
- 30 L'analyse a consisté à parcourir les trois recueils de données pour identifier tous les moments où les étudiants expliquent et justifient leurs décisions. En tout, 165 unités de

sens ont été obtenues et classées dans des catégories mixtes (L'Écuyer, 1990) : des catégories préétablies (efficacité, certitude, confort) issues du principe de viabilité (Malo, 2005) et des sous-catégories émergentes. Notons que trois chercheurs ont catégorisé les données de manière indépendante. Des échanges sur les classements ont ensuite été réalisés laissant la place, quand ce fut nécessaire, à l'argumentation. Les catégories arrêtées ont, de la sorte, été consolidées et validées entre les juges.

4. Analyse et interprétation des résultats

- 31 L'analyse du principe de viabilité est présentée en deux temps. D'abord, nous passons en revue les trois critères qui fondent le principe de viabilité afin de répertorier les indicateurs qui les composent dans la prise de décision préactive. Ensuite, nous portons notre attention sur chaque étudiant afin d'observer comment leur équilibre décisionnel se décline.

4.1. Des indicateurs pour les critères du principe de viabilité, au moment de planifier

- 32 L'analyse des propos des sept étudiants, tous résultats confondus (165 items), révèle que chacun utilise les trois critères (efficacité, certitude, confort) pour expliquer ses décisions. C'est en priorité la certitude - faire ce qu'il faut et pouvoir le justifier - qui est relevé dans leurs propos (59 % des items); ensuite vient l'efficacité - faire ce qui apporte des résultats - (31 %) et enfin, dans une moindre mesure, ils mentionnent le critère de confort - faire ce qui me correspond - pour expliquer leurs décisions (10 %).

4.1.1. Le critère de certitude

- 33 La certitude (tableau 1) est le critère le plus utilisé par les étudiants pour justifier leurs décisions. Ils cherchent à bien faire et, par conséquent, semblent préoccupés par la validation, la certification de leurs choix. De manière globale, nous observons que l'activité de planification doit avant tout correspondre aux attentes du terrain (maitre de stage en priorité, programmes, apprenants et direction) (33 %). Ils mentionnent ensuite, par ordre de fréquence, la nécessité d'être en accord avec la haute école (formateurs, consignes de stage, pairs) (16,5 %), la cohérence avec leurs croyances et leurs expériences antérieures (8,5 %) et l'adéquation de leur choix avec ce que proposent les ressources consultées (manuels et sites « scolaires ») (1 %). Nous en faisons état dans le tableau 1.

Tableau 1. Les indicateurs du critère de certitude au moment de planifier (et le pourcentage des réponses)

CRITÈRE	INDICATEURS	
CERTITUDE (59 %)	Certifier par le terrain (33 %)	le maitre de stage (25 %)
		le programme du fondamental (5 %)
		les caractéristiques des apprenants (2,5 %)

	la direction d'école (0,5 %)
Certifier par la haute école (16,5 %)	les formateurs (12 %)
	les consignes/attendus de stage (4 %)
	les pairs (0,5 %)
Certifier par moi (8,5 %)	mes croyances (5,5 %)
	mes expériences antérieures (3 %)
Certifier par les ressources (1 %)	les manuels (0,5 %)
	les sites « scolaires » (0,5 %)

- 34 Dans une analyse plus détaillée, nous observons que l'indicateur prioritairement utilisé pour justifier leur décision est le terrain et principalement le maître de stage. En effet, ils considèrent faire les choix appropriés lorsqu'ils se calquent au style de l'enseignant observé (sa méthodologie et ses référents), quand ils respectent ses conseils ou reçoivent une validation pour leur travail de préparation.
- 35 « C'est important pour moi de rendre mes premières préparations de stage à mon maître de stage : avoir un avis sur le travail fourni et connaître les modifications à faire [...]. On savait que ça avait été vérifié donc il n'y a pas de souci. » (CBM, p.3, EM 28-33)²
- 36 Certains étudiants pensent poser les bons choix car ils se basent sur le programme de l'école fondamentale ou les caractéristiques des apprenants de la classe (niveau et comportement), mais ces aspects motivent peu leurs décisions. Notons qu'un étudiant certifié adopte la bonne méthode puisqu'elle lui est imposée par la direction de l'école primaire.
- 37 Le deuxième indicateur sur lequel les étudiants fondent leur certitude est la haute école. Utiliser ce qu'ils ont appris en formation (la méthodologie, le canevas de la préparation écrite, la théorie vue), suivre les conseils des formateurs, respecter les consignes de stage (s'investir, s'atteler à gérer la classe comme le titulaire, utiliser les sources recommandées et les méthodes imposées), ou recevoir une validation des formateurs sont des éléments qui leur permettent de dire qu'ils font ce qu'il faut. Notons que quelques étudiants se disent rassurés dans leurs choix lorsqu'ils reçoivent un retour positif de leurs pairs.
- 38 « J'ai pris exactement ce que monsieur D. avait présenté comme démarche : partir de textes... Donc en fait je suis allée puiser (dans son cours) des textes sur le conditionnel présent. Je me suis inspirée du cours de monsieur T. pour la théorie. Il est vraiment à cheval sur la théorie, qu'est-ce qu'un prisme?... du coup toute mon analyse-matière s'est basée sur son cours » (EF 34-36; 150-153).
- 39 Les deux derniers indicateurs (moi et les ressources) sont moins fréquemment évoqués. Ainsi, les croyances et les expériences antérieures (règles personnelles, anciennes leçons) servent parfois à justifier les décisions ainsi que, pour une étudiante, les manuels et les sites « scolaires » dans lesquels elle semble placer sa confiance.

- 40 « J'ai pris des exercices sur l'attribut du sujet dans le livre A. [...] en inventer c'est compliqué donc j'ai préféré aller voir dans le livre pour être sûre de ne pas me tromper. [...] J'essaie de voir si mes exercices sont en lien avec différents sites proposés et si la difficulté n'est pas trop faible ou trop élevée. » (EM 11, 27; 67-69)
- 41 Découlant de cette analyse, nous relevons trois éléments intéressants. Premièrement, les étudiants, en fin de formation, semblent donner plus de poids à la validation du terrain plutôt qu'à celle de la haute école au point qu'ils recherchent l'aide du formateur pour s'assurer que l'activité réalisée rencontre les attentes du terrain : « J'ai rencontré monsieur T. [formateur de la haute école] pour essayer d'avoir une situation de départ qui corresponde à ce qu'attend ma maitre de stage parce que j'avais observé le type de situation qu'elle utilisait » (EJ 79-81). À cet égard, les différences qui se manifestent entre les attentes des deux milieux de formation déstabilisent l'étudiant qui semble opérer des choix hybrides pour répondre aux consignes de chacun.
- 42 « C'était une demande de la haute école de travailler le volume, enfin c'était partir des parallélépipèdes en pagaille (méthodologie) et moi je n'ai pas démarré de ça mais j'ai quand même travaillé le volume [...]. J'ai utilisé la théorie mais pas la méthode de travail puisque j'ai utilisé la méthode de travail de mon titulaire. » (EP, 54-61)
- 43 Deuxièmement, nous constatons que c'est surtout la méthode qui est au cœur des préoccupations et que les étudiants se sentent obligés de la justifier soit en attestant qu'ils « font comme » le maitre de stage ou qu'ils suivent la méthode vue dans le cadre d'un cours.
- 44 Troisièmement, le seul moment où ils esquissent une certitude liée à la compétence de planification en tant que telle c'est lorsqu'ils s'assurent de la conformité de leur préparation écrite avec le canevas fourni par l'institut de formation. Cet outil, a priori utile pour le terrain, est appris en haute école et validé par les formateurs. Il pourrait dès lors être source de discontinuité entre les milieux de formation si les attendus fixés par la haute école ne rejoignent pas la réalité du terrain.
- 45 « C'est une fiche prépa qu'on avait déjà travaillé avec elle (professeur de musique) en première et que j'ai retravaillée pour la leçon et c'est elle qui avait donné le canevas, ce qu'elle attendait dans la fiche de préparation » (EF 84-87).

4.1.2. Le critère d'efficacité

- 46 L'efficacité (tableau 2) se traduit par tout ce qui, selon les étudiants, donne des résultats attendus. A ce propos, ils évoquent quatre indicateurs correspondant à des stratégies efficaces pour planifier : comprendre le contexte de stage (en l'observant et en questionnant le maitre de stage) (21 %), utiliser des ressources accessibles ou pertinentes quand c'est nécessaire (4,5 %), s'organiser dans le temps et dans sa démarche (5,5 %). Nous les présentons dans le tableau 2.

Tableau 2. Les indicateurs du critère d'efficacité au moment de planifier (et le pourcentage des réponses).

CRITÈRE	INDICATEURS	
EFFICACITÉ (31 %)	Comprendre le contexte (21 %)	Observer le contexte de stage (19. %)

		Questionner le maitre de stage (2 %)
Utiliser des ressources (4,5 %)		Utiliser des informations accessibles (4 %)
		Utiliser des ressources pertinentes (0,5 %)
S'organiser (5,5 %)		Avoir une démarche (3 %)
		Gérer son temps (2,5 %)

- 47 Une analyse plus fine des résultats nous permet de constater que la première stratégie qui, pour les étudiants, apporte des résultats attendus, consiste à comprendre le contexte de stage surtout en observant comment fait le maitre de stage (sa pédagogie, les manuels qu'il utilise, la manière dont il gère la classe en fonction des comportements des élèves). Il apparaît donc que les étudiants tentent de décortiquer l'action pour trouver, voire deviner, la planification sous-jacente. Dès lors, la compétence à planifier semble se développer par inférence ou par mimétisme en contexte de stage. Pour les stagiaires, questionner le maitre de stage et s'intéresser à sa programmation sont moins prioritaires. De même, observer l'apprentissage des enfants ou le fonctionnement de l'école (surtout l'horaire de la journée) sont des stratégies qu'ils considèrent comme efficaces mais qu'ils évoquent peu.
- 48 « Eux (les enfants) ils n'utilisent pas le manuel, je ne le savais pas. Mais elle (la maitre de stage), elle l'utilise. Je l'ai vu quand elle a ouvert son armoire, j'ai vu qu'elle utilisait T. (le manuel), qu'elle reprenait des feuilles du livre et qu'elle les remettait en page. » (EF, 8-10)
- 49 Une deuxième stratégie efficace pour les étudiants est de savoir s'organiser. D'une part, ils évoquent l'importance de gérer leur travail de préparation dans le temps (établir un planning, se fixer des objectifs journaliers à atteindre) qui est aussi source de confort. D'autre part, ils mentionnent toute une série d'astuces à utiliser pour rendre leur démarche efficace : posséder les référentiels des élèves, avoir près de soi sa prise de notes réalisée au moment des observations de la classe, utiliser une démarche antérieure qui a donné des résultats et se laisser imprégner du contexte.
- 50 « Ce qui a été efficace pour moi c'est la gestion du temps, au départ je m'étais fait un planning pour la préparation. Me dire tel jour, je dois faire, préparer ça et ça... ça m'a aidé, oui. (EC, 206-207). En général quand j'allais dormir, j'avais fini le programme que j'avais prévu de la journée. » (EE 143-147)
- 51 La troisième et dernière stratégie évoquée est relative à la manière de rechercher les informations nécessaires pour réaliser les activités. A cet égard, les étudiants privilégient les ressources accessibles c'est-à-dire celles qu'ils ont sous la main et qui leur fournissent une diversité d'aides. C'est le cas des sites Internet qu'ils explorent et dans lesquels ils piochent ce dont ils ont besoin, ou des banques de données partagées entre étudiants. Néanmoins, ces ressources denses, riches en informations, semblent délaissées quand les étudiants cherchent une information précise qu'ils ont plus de chance de trouver à la bibliothèque qu'en naviguant, au hasard, sur la toile.
- 52 « Trouver des textes de dictée ce n'est pas évident, j'essayais de les mettre en liens avec leur contrat orthographique sur les homophones [...] mais c'est pas évident d'en

trouver en cherchant comme ça sur Internet donc ça j'ai été voir dans les manuels à la bibliothèque » (EM 52-56).

4.1.3. Le critère de confort

- 53 Le critère de confort (tableau 3) est le moins étayé dans les verbatims. Les étudiants y font peu référence pour expliquer leurs choix. Quand ils l'évoquent c'est pour exprimer leur besoin de « se créer » en tant qu'instituteur, à travers leur propre style d'enseignement que ce soit par la méthode utilisée ou par l'appropriation de la programmation du maître de stage (8 %). C'est la raison pour laquelle ils justifient leurs décisions d'ajuster les gestes du métier observés, d'en changer certains aspects ou d'innover.
- 54 « Les élèves avaient l'habitude d'avoir la leçon sur les solides et figures toujours au même moment de la semaine, tout le temps le mardi matin; une lecture toujours le lundi, sciences tout le temps le mardi après-midi. Mais ça ne m'a pas trop plu donc, au départ, j'ai collé à cette horaire-là puis j'ai essayé de changer. Finalement ça n'a pas dérangé, donc j'ai fait à ma manière » (EC 131-136).

Tableau 3. Les indicateurs du critère de confort au moment de planifier (et le pourcentage des réponses)

CRITÈRE	INDICATEURS	
CONFORT (10%)	mon style d'enseignement (8 %)	ma programmation (4 %)
		ma préparation/ma méthode (4 %)
	ma gestion du temps (2 %)	Se sentir prêt.e à la veille du stage (1,5 %)
		Avoir atteint ses objectifs de la journée (0,5 %)

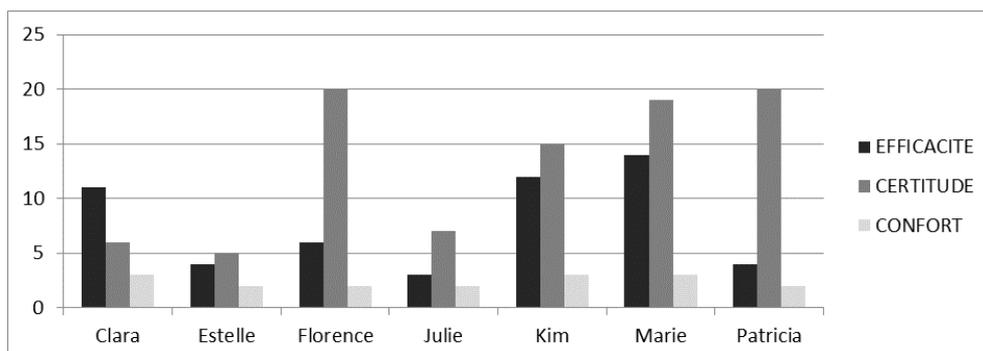
- 55 À côté de leur style de planification, un deuxième indicateur du confort est avancé au moment de planifier : la gestion du temps (se sentir prêt et atteindre les objectifs fixés pour la journée).
- 56 « Quand j'allais dormir, j'avais fini le programme que j'avais prévu de la journée. [...] Il faut être prêt à l'avance, il faut avoir préparé toutes les leçons, les devoirs, enfin tout. Prévoir tout pour ne rien devoir faire le soir de nouveau. Avoir l'horaire en tête, avoir son matériel prêt, avoir tout en classe. Il faut vraiment être au clair avec tout ce qu'il y a à faire avant de débiter son stage » (EE 125-128; 143-147).

4.2. Un équilibre décisionnel qui se décline

- 57 En observant les décisions prises par les étudiants sur la base des critères du principe de viabilité qu'ils énoncent, on constate que l'équilibre décisionnel se construit différemment d'un étudiant à l'autre mais qu'il suit une même tendance pour six d'entre eux (figure 3). Ainsi, c'est nettement la certitude qui guide de façon prioritaire leurs décisions : ils planifient en s'assurant d'abord de respecter les attendus du terrain

et l'institut de formation. L'efficacité intervient en second tandis que le confort est un critère qui intervient peu dans leurs décisions.

Figure 3. Les critères de viabilité exprimés par chaque étudiant



58 Rappelons que les trois critères ne sont pas à considérer de manière cloisonnée, ils interagissent et s'équilibrent en fonction de ce que chaque individu attend comme bénéfices et est prêt à accepter comme cout. Le processus décisionnel qui mène à l'équilibre entre les critères est dynamique dans le sens où nous percevons qu'ils sont tous les trois pris en considération par les étudiants et, même s'ils sont peu discutés, interviennent dans leurs décisions.

59 « Pour les rituels, sur le site C., y'a plein de trucs [EFFICACITE], c'est un site que j'avais déjà utilisé l'année passée en fait [CERTITUDE]. J'ai pris des rituels qui viennent du site [CONFORT] mais j'ai gardé deux trois rituels qui viennent du maitre de stage [CERTITUDE] » (EM 60-66).

60 Une analyse plus fine de chaque cas nous a permis de mettre à jour plusieurs profils décisionnels. Nous n'avons pas, ici, l'ambition de les définir de manière exhaustive tant, au vu des résultats, il serait imaginable de rencontrer autant de processus décisionnels que d'étudiants. Pour l'heure et dans la visée compréhensive et interprétative poursuivie (Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 1996), nous en avons défini cinq que nous détaillons ci-après. A ce stade de l'analyse, ils ont été nommés arbitrairement : valider par tous les moyens, donner priorité au terrain, se débrouiller seule, se conformer, prioriser les apprentissages situés.

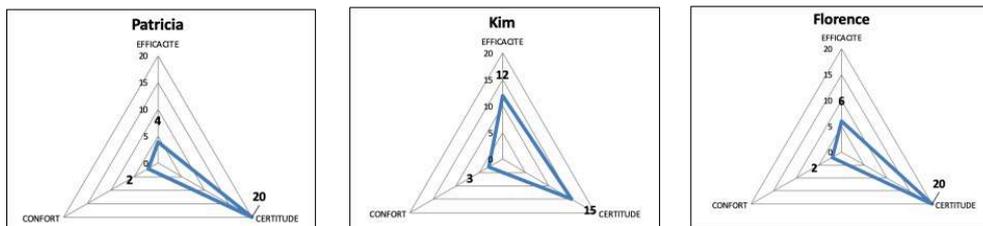
4.2.1. Les étudiants qui valident par tous les moyens

61 Le profil « valider par tous les moyens » est celui qui est rencontré chez trois des sept étudiants (figure 4). Pour eux, les décisions se prennent lorsqu'elles sont à la fois justifiées et validées par le terrain, par la haute école et par l'étudiant lui-même. C'est le critère de certitude qui pèse dans leurs choix et qui caractérise principalement ce profil de planification.

Figure 4. Le profil « valider par tous les moyens »³

Image

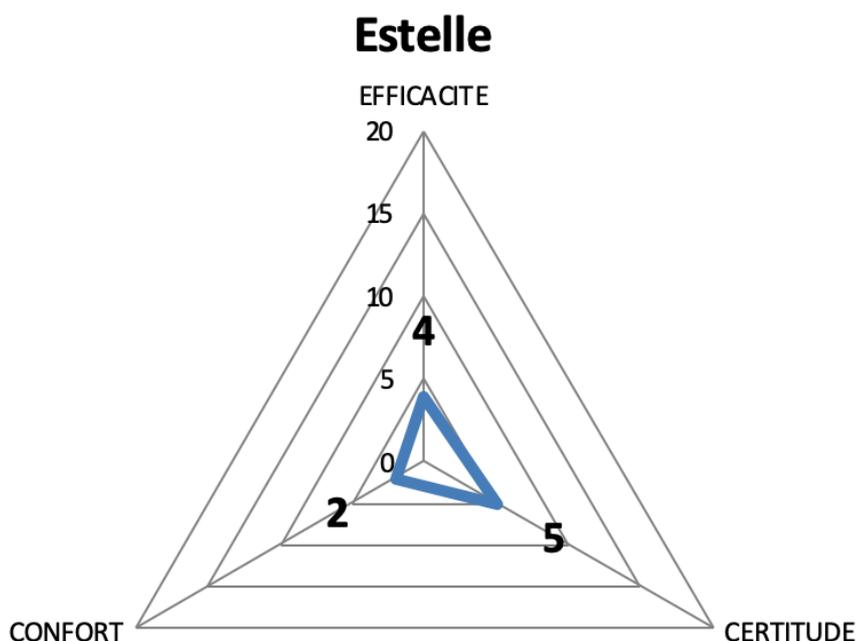
10331348000061C30000193FD7264E59F1C8F66F.emf



4.2.2. L'étudiante qui donne « priorité au terrain »

- 62 Estelle argumente peu ses choix dans son discours spontané. Elle fait référence à 11 indicateurs quand la plupart des autres étudiants en utilise plus de 20 (moyenne d'indicateurs exprimés par l'échantillon: 23).
- 63 Son profil « priorité au terrain » serait caractérisé par l'utilisation d'une seule source pour s'assurer des choix: le terrain (figure 5). Ainsi, Estelle planifie en vérifiant que ses activités correspondent au programme de l'enseignement fondamental et s'assure principalement d'être conforme à ce qu'attend le maître de stage: respecter sa méthode, ses modalités de travail telles que la collaboration entre collègues et sa programmation.
- 64 « En fait, l'horaire (du maître de stage) ça m'a aidée parce que je savais qu'il y avait autant de périodes: une période de problème par semaine, une période de grandeurs par semaine... donc ça m'a aidé parce que là, je savais que la première période, il fallait que je fasse ça, après ça et ça... » (EE, 47-50).

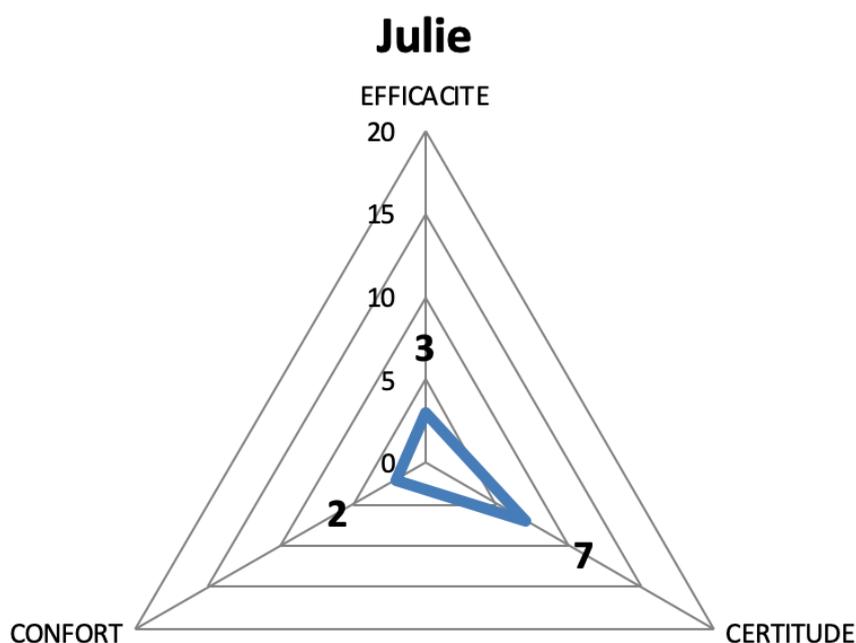
Figure 5. Le profil « priorité au terrain ». Le cas d' Estelle



4.2.3. L'étudiante qui « se débrouille seule »

- 65 Tout comme l'étudiante précédente, le discours de Julie est peu argumenté (12 indicateurs utilisés). Ce qui distingue son profil « se débrouille seule » (figure 6) des autres étudiants de l'échantillon est que nous observons, en tant que chercheur, qu'elle ne dit pas s'appuyer sur les conseils reçus de son maître de stage ou sur sa validation pour certifier ses choix et s'assurer de bien faire. Elle ne se réfère pas non plus au terrain pour trouver un moyen efficace de planifier (tel que l'utilité de comprendre le contexte pour préparer ses leçons). Néanmoins, c'est pour elle aussi la certitude qui prévaut dans ses décisions, en s'assurant de bien respecter les référents de l'institution et les pratiques de son maître de stage, mais elle s'en assure seule.
- 66 D'une part, elle reproduit la méthode observée du maître de stage ou l'adapte pour son confort, ce qui lui permet d'attester que ses choix sont justes.
- 67 « J'avais vu que les élèves avaient la possibilité de lire des livres et donc je m'étais dit que ce serait bien d'en avoir aussi. (EJ 68-71) [...] mais je voulais en rajouter plus. [...] J'ai mis 20 livres et je leur ai proposé de lire, en gratuité, 15 minutes le matin au moment de l'accueil. Ainsi s'ils ont tous envie de lire le matin ils en ont chacun un » (EJ 34-37; 68-84).
- 68 D'autre part, elle fait des recherches sur Internet, qu'elle estime efficaces, car elle y trouve un maximum d'informations (aide, exercices, théorie, situation de départ), néanmoins elle souligne l'importance de montrer qu'elle s'investit pour répondre aux attentes de la haute école.
- 69 Par ces démarches, il est possible qu'elle cherche une certaine émancipation. On la perçoit se prendre en mains, s'appuyer davantage sur ses propres validations. Elle soulève d'ailleurs la nécessité de gérer, de tout maîtriser, notamment en relisant ses préparations la veille du stage, pour être prête à le démarrer.

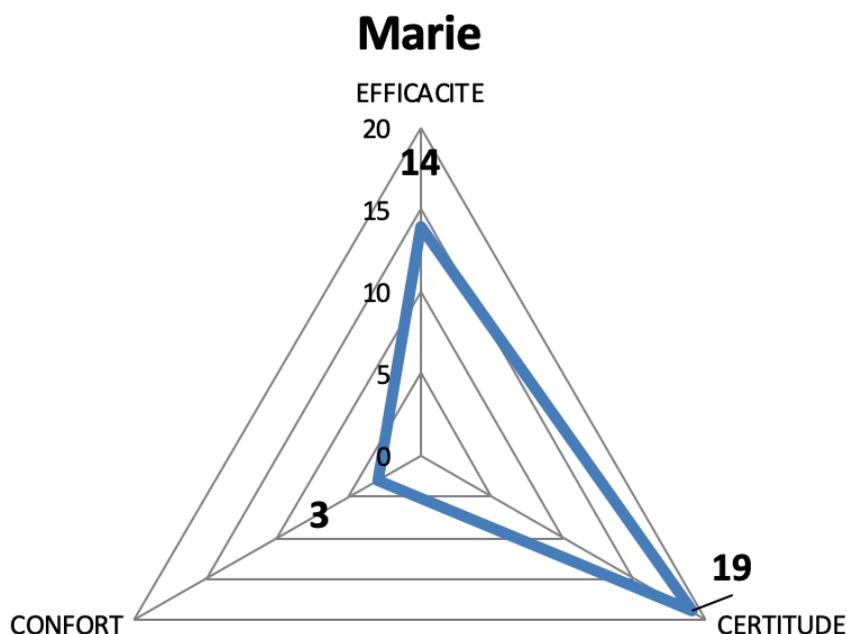
Figure 6. Le profil « se débrouille seule ». Le cas de Julie



4.2.4. L'étudiante qui « se conforme »

- 70 Le profil qui « se conforme » (figure 7) correspond à l'étudiante qui se différencie des autres par une forte recherche de conformité aux attentes des formateurs (suivre leurs conseils, recevoir leur validation et respecter les consignes de stage qu'ils donnent). Elle s'assure de correspondre aux normes, ce qui lui permet de valider ses choix.
- 71 « J'ai rencontré monsieur S. pour savoir quel explorateur je dois voir à mes élèves (CBM, p.4); [...] mon prof de math pour lui montrer ma situation défi, pour voir si c'est une vraie situation défi pour lui (EM 43-44); [...] madame W. pour voir si les textes des dictées étaient cohérents avec le niveau. » (EM 58-59)
- 72 Ce qui caractérise également ce profil, c'est l'importance accordée aux ressources externes, souvent considérées comme des ressources propres aux étudiants *digital natives* (Pedro, 2012). Ainsi, Marie explique que ses décisions sont justifiées car elle se réfère à des sites Internet (pour ajuster son activité au niveau et au comportement des élèves) et qu'utiliser la toile ou des manuels est efficace pour planifier (pour l'accessibilité et la pertinence des ressources).
- 73 « J'ai pris des exercices sur l'attribut du sujet dans le manuel, j'ai préféré aller (voir dans les manuels) pour être sûre de ne pas me tromper (EM 22-27). J'ai regardé si mes exercices étaient en lien avec ceux proposés par différents sites, s'ils n'étaient pas trop faciles ou trop compliqués. » (EM 67-69)

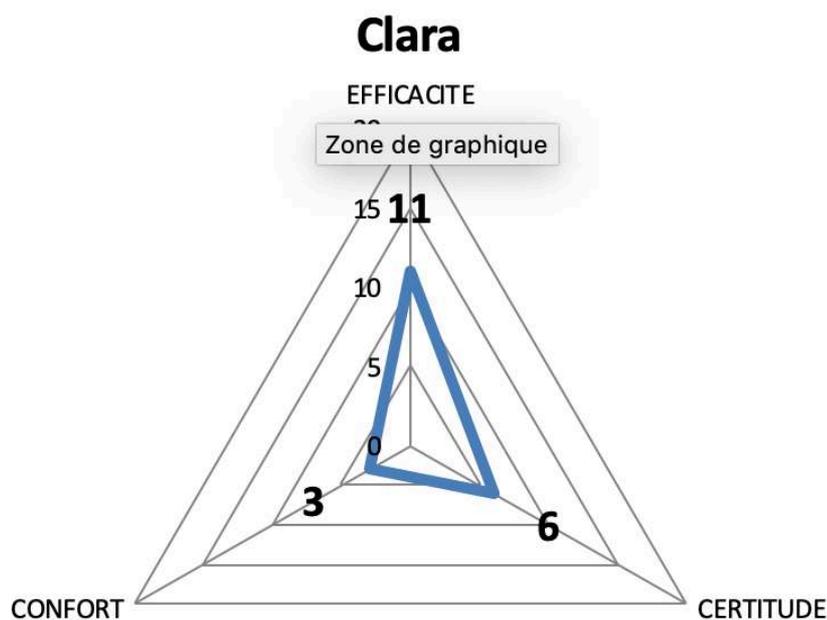
Figure 7. Le profil qui « se conforme ». Le cas de Marie



4.2.5. L'étudiante qui priorise les « apprentissages situés »

- 74 Le profil « apprentissages situés » est l'unique profil analysé qui s'appuie prioritairement sur le critère d'efficacité pour prendre des décisions (figure 8). Clara trouve que ce qui donne des résultats, c'est surtout d'observer les apprenants : « Je dirais que ce qui est important, finalement c'est d'observer les enfants, de les comprendre. Le fait de les voir parler, les voir bouger, ça m'a beaucoup aidée » (EC, 220-226; 386). Ainsi, observer leur comportement, leurs difficultés d'apprentissage, les cahiers qu'ils utilisent et questionner le maître de stage sur l'ambiance de la classe, prendre des notes, sont des stratégies qu'elle considère comme efficaces pour planifier son stage.
- 75 « Une fois que les enfants sont en récréation, c'est bien d'aller chipoter un peu partout. Ne pas avoir peur d'aller voir leurs fardes [...] Oui, voir tout le matériel qui est à disposition [...] Et poser des questions à l'enseignant par rapport à l'ambiance parce qu'on ne s'en rend pas toujours compte... [...] Et toutes les notes que j'ai prises pendant mon observation, ça m'a beaucoup aidée » (EC, 228-235; 386-402).
- 76 Outre cela, l'étudiante puise sa certitude du terrain (utiliser les référents et la méthode du maître de stage, recevoir sa validation et respecter les attentes de la direction) et son confort dans le style d'enseignement qu'elle développe en changeant la méthodologie ou la programmation du maître de stage pour que ça lui corresponde.

Figure 8. Le profil « apprentissages situés ». Le cas de Clara



5. Discussion

77 Par cette étude, notre objectif était de mettre à jour les indicateurs des trois critères (efficacité, certitude, confort) du principe de viabilité au moment de planifier et de comprendre ce que fait l'étudiant qui prépare son stage, en examinant sa prise de décision. Nos résultats nous permettent de proposer une discussion en trois temps autour de la dynamique décisionnelle au moment de planifier, des critères prévalidés et des stratégies liées à la professionnalité émergente (Jorro et De Ketele, 2011).

5.1. La dynamique décisionnelle au moment de planifier

78 Si planifier, c'est prendre des décisions (Charlier, 1989), prendre des décisions au moment de planifier reviendrait à faire des choix qui procurent un équilibre au stagiaire (entre les critères de confort, efficacité, certitude), lui permettent d'atteindre son objectif et d'avoir le sentiment de s'adapter à la situation, comme le soulignent Pépin (1995) et Malo (2005).

79 Cette recherche a permis d'identifier des indicateurs, spécifiques aux décisions préactives, pour chaque critère du principe de viabilité. Ainsi, l'étudiant qui prépare son stage justifie surtout ses décisions en s'appuyant sur le terrain, sur l'institut de formation, sur ses expériences antérieures et ses croyances et sur les manuels et sites « scolaires ». Il considère principalement que comprendre le contexte de stage, utiliser des ressources accessibles ou pertinentes et s'organiser sont des stratégies efficaces pour planifier. Et finalement, ce qui fonde son confort c'est souvent de pouvoir trouver son propre style d'enseignement et d'arriver à gérer son temps.

- 80 Les critères et indicateurs se déploient différemment d'un étudiant à l'autre. On observe ainsi trois sources, spécifiques à chaque futur professionnel, qui influencent leur mobilisation : le contexte de stage (ex. l'horaire de la classe), les ressources disponibles (ex. un site habituellement consulté) et l'objectif poursuivi (ex. trouver un texte en lien avec le contrat orthographique des élèves). Dès lors, les profils décisionnels se déclinent selon les étudiants.
- 81 Ajoutons que les verbatims analysés permettent peu de remarquer, comme le souligne Leplat (2006), la présence de mouvements à travers des boucles de régulations. Si l'activité de planification peut effectivement être considérée comme un processus décisionnel dynamique au regard de l'intervention successive des trois critères dans la prise de décision, ceux-ci sont peu discutés par les étudiants et leurs discours ne nourrissent pas suffisamment les boucles de régulation activées pour pouvoir, à ce stade de nos recherches et sous leur angle, en étayer davantage la démarche planificatrice.

5.2. Des critères prévalidés

- 82 Pour Malo (2005), qui a mené une étude au Québec avec des stagiaires en enseignement confrontés à un incident critique survenu lors d'interactions de classe, les critères doivent d'abord être éprouvés. De ce fait, le futur professionnel en percevra d'abord l'efficacité (« ça marche ») puis seulement, à la suite d'expériences répétées, il sera convaincu de prendre la bonne décision (certitude). Il y a donc une temporalité qui s'installe entre les critères et une nécessité de les expérimenter soi-même sur un long terme.
- 83 Au moment de planifier, les critères semblent réagir différemment. D'emblée, nous constatons que l'étudiant en formation serait plutôt en recherche d'une validation par procurration que nous appelons « prévalidation ». En effet, il programme ses activités, les prépare mais semble souvent en chercher une validation externe (être sûr de bien faire car c'est le terrain qui l'a confirmé, l'institut de formation ou les sites et manuels scolaires). A ce stade du cursus, les critères n'ont sans doute pas encore été suffisamment testés; c'est pourquoi il se fierait à l'expérience de l'autre pour avancer une certitude qu'il ne peut pas encore justifier par lui-même.
- 84 La nécessaire répétition de l'activité de planification à l'épreuve du réel, de laquelle découle la conviction que la décision prise « marche », incite à réfléchir. Où est l'épreuve de la réalité pour la planification? Doit-elle être évaluée une fois passée au crible de l'interaction? Dans quel cas, la décision préactive ne pourrait être jugée « efficace » qu'une fois expérimentée sur le terrain? Ou bien doit-elle être éprouvée dans la phase préactive en considérant l'« efficacité » à planifier? Ces questions offrent des perspectives pour nos recherches futures qui devront nécessairement définir et situer le critère d'efficacité en l'ajustant au contexte spécifique de la planification.
- 85 Considérant la planification préactive comme une activité à part entière du métier de l'enseignant (Coppé, 2007), nous nous intéressons, par nos travaux, au développement de la compétence à planifier qui s'observe avant l'action. Dès lors, nous pensons que la manière dont la leçon s'est déroulée n'est qu'un des facteurs qui pourrait éventuellement influencer la réactivation d'un même processus décisionnel lors d'une planification future. En effet, le contexte jouant un rôle déterminant dans les choix (Malo, 2005), l'inefficacité d'une interaction pourrait être attribuée à la situation et non aux décisions préactives qui seraient dès lors validées et maintenues pour planifier

dans le nouveau contexte. Dans ce cas, il y aurait bien validation éprouvée par l'étudiant mais elle ne porterait pas sur ses décisions préactives.

- 86 Il nous paraît aussi important de rappeler le contexte d'évaluation certificative prégnant pour l'étudiant en formation et de l'envisager comme un professionnel en devenir qui a encore besoin de s'appuyer sur une validation externe au moment de planifier, privilégiant l'expérience et les savoirs pratiques (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018; Gervais et Leroux, 2011; Martin, 2004) avant de pouvoir engranger suffisamment d'expérience pour pouvoir s'appuyer sur une efficacité éprouvée. Cela nous amène au point de discussion suivant.

5.3. Les stratégies liées à la professionnalité émergente

- 87 Notre étude, comme d'autres (Bernal Gonzalez et al., 2018; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014), fait apparaître la double identité du stagiaire à la fois étudiant et professionnel en développement.
- 88 D'une part, c'est sans doute parce qu'ils sont étudiants que nos interviewés prennent des décisions stratégiques grâce auxquelles, nous le supposons, ils espèrent réussir leur formation. La difficulté de poursuivre conjointement des buts d'apprentissage et de développement professionnel quand l'étudiant cherche avant tout la réussite de ses études a, par ailleurs, été démontrée par plusieurs auteurs (Neuville, 2006; Martinot, 2006). Ainsi, ils s'assurent prioritairement que leurs choix sont conformes aux attentes des formateurs et à celles du maître de stage ou sont validés par l'expérience (enseignants sollicités sur des sites « scolaires » et manuels approuvés pour les classes). Ce constat, déjà observé dans une précédente étude (Deprit, März et Van Nieuwenhoven, 2019), nous fait à nouveau de souligner l'importance de considérer le poids des normes (« ce qu'il convient de faire ») dans les prises de décisions.
- 89 A cet égard, « prévalider » la certitude des choix serait pour l'étudiant sa manière de respecter les normes de la formation qui garantissent sa réussite mais provoquerait peut-être un équilibre « à contre-cœur » et sans doute peu pérenne. Il arrive en effet qu'il soit tiraillé entre les attentes (normes) différentes des formateurs et du maître de stage l'amenant à bricoler une activité qui réponde aux consignes de chacun; ou qu'il soit déstabilisé par la norme attendue par la formation lorsqu'elle ne rencontre pas le style d'enseignement qu'il voudrait mettre en place.
- 90 De plus, c'est sans doute parce qu'ils sont de futurs professionnels qu'on peut voir se profiler un intérêt pour la compréhension du contexte de stage (efficacité) au moment de planifier ainsi que l'envie de trouver et de mettre en place leur propre style d'enseignement (confort).
- 91 On comprend donc que le processus décisionnel de planification dynamique s'installe progressivement, à des rythmes différents, selon les étudiants. En effet, alors qu'ils se trouvent dans une même année de formation, on peut observer des profils décisionnels variés. Tel étudiant cherche avant tout à s'assurer que ses choix sont valides pour la formation et tente de démontrer qu'il est capable de créer par lui-même un cours de A à Z, comme le sous-entend, en Belgique francophone, la seule compétence qui évoque la planification, parmi les compétences attendues des enseignants : « Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions » (Conseil supérieur pédagogique, 2010, p. 3; Coppe et al., accepté). Tel autre priorise plutôt les apprentissages situés et fonde déjà

ses décisions sur des habitudes acquises, jugées efficaces, semblant par-là, s'approprier des gestes professionnels éprouvés qui attestent de l'émergence d'une professionnalité (Jorro, 2011).

6. Conclusion

- 92 La recherche présentée dans cet article a pour but de comprendre, à partir du principe de viabilité (Pépin, 1994; Malo, 2005), les décisions que prend le stagiaire qui prépare ses activités de planification.
- 93 L'étude menée a permis de mettre en évidence la dynamique qui s'installe entre les trois critères (efficacité, certitude, confort) quand il s'agit de faire des choix préactifs. On observe qu'un équilibre, peu discuté, s'installe et que le critère de certitude prévaut. À cet égard, sans doute motivé par des fins de réussite, l'étudiant montre une volonté de se conformer aux prescrits du maître de stage et de la haute école. Si, comme observé, le prescrit semble mobiliser les décisions des étudiants, une étude ultérieure pourrait approfondir ces résultats en observant si, une fois diplômés et en charge d'une classe, les critères utilisés par le nouvel enseignant deviennent des critères éprouvés par les expériences de planification successives et validés par sa pratique et si, en conséquence, la viabilité des choix s'apprécie selon un équilibre différent.
- 94 Notons encore que nos données ne nous permettent pas de percevoir réellement les boucles de régulations qui dynamisent le processus dans l'équilibre des choix du stagiaire. Dès lors, nos prochaines recherches s'attardent à identifier ces mouvements régulateurs en proposant au stagiaire d'utiliser des photos pour illustrer tout qu'il fait pour planifier. De cette manière nous espérons être au plus proche de son action et des mouvements de régulations liés (Deprit et Van Nieuwenhoven, sous presse).
- 95 A l'heure de clôturer cet écrit, il nous paraît important de souligner la spécificité du moment préactif. Les critères qui sous-tendent les décisions doivent être spécifiés et s'ajuster à la planification. Nous avons observé, par exemple, que le critère d'efficacité, qui n'a pas eu l'occasion d'être fréquemment testé par les étudiants, semble rencontrer le besoin d'être validé par procuration. Dès lors, il serait intéressant de déterminer ce qui le caractérise au moment de planifier et la manière dont il pourrait être éprouvé dans la phase préactive du stage. Dans le même ordre d'idée, observer de quelle manière le processus de planification se construit et se dynamise tout au long des années de formation pourrait être une piste pour comprendre la manière dont le futur instituteur primaire s'approprie et développe la compétence à planifier.

BIBLIOGRAPHY

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). De Boeck.

- Bernal Gonzalez, A., Houssa Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E. et Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs instituteurs en cours de formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'utilisation de l'outil vidéo dans un dispositif de formation initiale d'instituteurs préscolaires. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 144-145). Presses universitaires de France.
- Byra, M. et 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.
- 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. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296). Macmillan.
- Clark, C. M. et Yinger R. J. (1979). Three studies of teacher planning. *Research series*, 55.
- Clerc, A. et 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. <http://ripes.revues.org/514>
- Colognesi, S., Beusaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwen-Hoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Conseil supérieur de pédagogie. (2011, juin). *Note liminaire*. <http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=1551>
- 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. Recherches en éducation*, 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. Dans *La statistique dans l'enseignement PLC2 et Les résistances et les changements dans les pratiques d'enseignement en formation initiale : actes du 14^e colloque de la CORFEM*, Versailles, France (p. 165-181). http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_11.pdf
- Correa Molina, E., Gervais, C. et Rittershaussen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique : occasion d'un regard critique. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p.11-19). Éditions du CRP.
- Décret 2000 : 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 2019 : décret définissant la formation initiale des enseignants. (2019). *Moniteur belge*, 05 mars 2019, Docu 46261.

- De Vos, S. Beusaert, S., De Wilde, J. et 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. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 161-182). Presses universitaires de Louvain.
- 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.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (sous presse). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Intégration pédagogique des TIC*.
- Deprit, A., März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel? *Swiss Journal of Educational Science*, 41(1), 222-241.
- Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 113-130). L'Harmattan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Endrizzi, L. et Sibut, F. (2015, décembre). « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 106, p. 1-40. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3144.0726>
- von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 21-27.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Presses de l'université du Québec.
- Gervais, C. et 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. <https://doi.org/10.7202/1008987ar>
- Hamel, C. et 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.
- Jonnaert, P. (2019, février). *Action située - Agir compétent*. Communication présentée à la Conférence pour le lancement du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique, Magog. <https://www.researchgate.net/publication/332100860>
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* De Boeck.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* De Boeck.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours professionnalisants*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives : Le modèle: agir avec compétence en situation-Les réponses à plus de 100 questions*. Eyrolles.
- 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.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Legendre-Bergeron, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Gaëtan Morin.
- 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. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8(1), 1-30. <https://doi.org/10.4000/pistes.3101>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-502.
- 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, Québec, QC, Canada.
- Malo, A. (2006). La construction de 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.
- Martin, D. (2004). Les terrains de la formation des maitres et de la réforme curriculaire : une perspective anthropologique sur le développement de l'expertise enseignante. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (éd.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* (p. 221-237). De Boeck.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p.27-39). Presses universitaires de France.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets? Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 85-96). Presses universitaires de France.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90, 1-36. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978949>
- Pedró, F. (2012). *Connected Minds. Technology and Today's Learners*. OCDE.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85. <https://doi.org/10.7202/031701ar>
- Pépin, Y. (1995). *Recueil de textes pour le cours «Intervention psycho-sociale»*. Université Laval, Québec, Qc, Canada.
- Pépin, Y. (2000). *La perspective interactionniste stratégique : fondements théoriques, illustrations et interventions*. [document inédit]. Université Laval, Québec, Qc, Canada.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques* [thèse de doctorat] Université de Reims-Champagne Ardenne, Reims, France. <http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/theses/exl- doc/GED00000935.pdf>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013), *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), novembre. ENS de Lyon, Lyon, France. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueilDossier=96etlang=fr>

Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, (86), 23-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1425>

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

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain: quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2: Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 139-150). De Boeck Supérieur.

Van Nieuwenhoven, C. et S. Van Mosnenck (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p.35-54). Presses de l'Université du Québec.

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, Louvain-la-Neuve, Belgique.

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).

Waage, K. et 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.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.

NOTES

1. Enseignants pour les enfants de 6 à 12 ans.
2. Pour lire le codage : E (entretien), CB (Carnet de bord) ; la dernière lettre est l'initiale du prénom d'emprunt de l'étudiant.e, les nombres correspondent au lignes des verbatims retranscrits.
3. Les graphiques représentent le nombre d'indicateurs différents activés par l'étudiant. Concrètement, chaque unité de sens, d'abord déposée dans une catégorie du principe de viabilité, a ensuite été classée dans une sous-catégorie émergente (correspondant à un indicateur du

principe de viabilité). Chaque indicateur sollicité n'a été comptabilisé qu'une seule fois même s'il revenait plusieurs fois dans le discours. Les graphiques triangulaires aident à visualiser l'équilibre recherché.

ABSTRACTS

Planning is an activity of the teacher's profession (Coppé, 2007) that can be pre-active, interactive or postactive depending on when it is in relation to class interactions (Tochon, 1989). This article focuses on pre-active planning, which consists in programming (organizing the content to be taught over time) (Durand, 1996) and preparing (piloting didactically in the short term) the learning sequences (Hamel et Viau-Guay, 2017). What the trainees do when planning their internship is a relatively under-researched area (Coppé, 2007) and even more difficult to understand given that it is organized in informal learning spaces (De Vos, Beausaert, De Wilde et Lecot, 2018). In the context of the initial training of primary school teachers in French-speaking Belgium, this research aims to understand the decisions taken by the trainees who prepare their activities on the basis of the principle of viability (Pépin, 1994; Malo, 2005). To this end, seven students in their final year of training were invited to complete a daily logbook and participate in two semi-directive interviews (Merriam, 2009). The qualitative analysis of the data has allowed on the one hand, to identify the indicators activated in the pre-active decisions for each criterion of the viability principle (efficiency, certainty, comfort); on the other hand, to observe that the criterion of certainty seems, when planning, to have a priority weight in the balance of students' choices.

La planification est une activité du métier de l'enseignant (Coppé, 2007) qui peut être préactive, interactive ou postactive selon le moment où elle se situe par rapport aux interactions de classe (Tochon, 1989). Le présent article se focalise sur la planification préactive qui consiste à programmer (organiser les contenus à enseigner dans le temps) (Durand, 1996) et à préparer (piloter didactiquement à court terme) les séquences d'apprentissage (Hamel et Viau-Guay, 2017). Ce que fait le stagiaire au moment de planifier son stage est une question peu étudiée (Coppé, 2007) et d'autant plus difficile à appréhender qu'elle s'organise dans des espaces d'apprentissage informels (De Vos, Beausaert, De Wilde et Lecot, 2018). Dans le contexte de la formation initiale des instituteurs primaires en Belgique francophone, cette recherche a pour objectif de comprendre, à partir du principe de viabilité (Pépin, 1994; Malo, 2005), les décisions que prend le stagiaire qui prépare ses activités. Pour ce faire, sept étudiants en dernière année de formation ont été invités à compléter quotidiennement un carnet de bord et à participer à deux entretiens semi-directifs (Merriam, 2009). L'analyse qualitative des données a permis, d'une part, d'identifier les indicateurs activés dans les décisions préactives et ce, pour chaque critère du principe de viabilité (efficacité, certitude, confort); d'autre part, d'observer que le critère de certitude semble, au moment de la planification, avoir un poids prioritaire dans l'équilibre des décisions des étudiants.

INDEX

Mots-clés: planification, principe de viabilité, stagiaire, prise de décisions

AUTHORS

AGNÈS DEPRIT

HELHa - UCLouvain, Louvain-la-Neuve, agnes.deprit@uclouvain.be

CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN

UCLouvain, Louvain-la-Neuve, catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be