

# COMMENT LES CONCEPTIONS DE LA PLANIFICATION DES COURS D'ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ÉVOLUENT-ELLES ? UNE ANALYSE LEXICALE

ANDRÉANNE GAGNÉ, *Université de Sherbrooke*

JEAN-LOUIS BERGER, *Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle*

**RÉSUMÉ.** La planification des cours constitue une compétence professionnelle cruciale de la profession enseignante. Des recherches ont mis en évidence l'évolution des conceptions des enseignants quant à la planification au cours de leur formation. Cet article se distingue puisqu'il positionne les conceptions des enseignants en formation par rapport à leurs formateurs et mentors, ainsi que leurs collègues chevronnés. Les résultats décrivent le lexique mobilisé par ces différents groupes et les changements inférés en cours de formation, ce qui permet de dégager des implications pour la formation et la recherche en enseignement.

## HOW VOCATIONAL TEACHERS' BELIEFS ABOUT INSTRUCTIONAL PLANNING EVOLVE? A LEXICAL ANALYSIS

**ABSTRACT.** Instructional planning is a core professional competence of teachers. studies illustrated the evolution of beliefs about instructional planning during their training. this paper offers another perspective by positioning teachers' beliefs during their training in comparison with teacher educators and experienced peers. the results describe the lexicon used by the different groups and its modification during the training. this allows offering implications for teacher training and research on teaching.

La planification des cours concerne le processus de préparation d'un cadre permettant de guider les actions de l'enseignant. Cette préparation implique des réflexions, des jugements et des prises de décision (Clark & Yinger, 1979). Riff et Durand (1993) en proposent la définition suivante : « l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase préactive, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (p. 84). Différentes sources modèlent le processus de planification, notamment l'expérience d'enseignement, la matière enseignée et les contenus à enseigner, la formation à l'enseignement ou encore les conceptions pédagogiques <sup>1</sup> (Lé Van & Berger, 2018; Wanlin, 2009). Cet article porte sur la manière dont

les conceptions de la planification des cours d'un groupe d'enseignants de la formation professionnelle en Suisse évoluent au fil de la formation, ceci en comparaison avec les conceptions d'enseignants chevronnés et de formateurs d'enseignants. La focale sur les conceptions permet de comprendre comment les enseignants considèrent la planification de manière transversale aux divers domaines et contenus d'enseignement. Ces conceptions sont en elles-mêmes dignes d'intérêt en ce qu'elles jouent un rôle majeur dans le choix et l'application des pratiques de planification (König, 2012; Superfine, 2008; Wanlin, 2009 ; Wanlin, Berger, & Girardet, 2013). La description du lexique et l'interprétation des mondes lexicaux employés permettent d'exposer certaines tendances dans la centration de l'attention des enseignants en formation et l'amalgame entre le lexique des divers groupes considérés.

Le présent article s'appuie sur une étude qui se veut inédite par son plan de recherche et son approche analytique. Le plan de recherche inclut un groupe d'enseignants en formation interrogé à trois reprises, c'est-à-dire au début, à mi-chemin et à la fin de leur parcours de formation, quant à ses conceptions de la planification des cours. Deux groupes de comparaison, soit un groupe d'enseignants chevronnés et un groupe de formateurs d'enseignants et mentors, complètent les participants et permettent de porter des regards multiples et croisés sur leurs conceptions de la planification. L'approche analytique consiste en une analyse lexicale des réponses écrites par les divers groupes. Ces stratégies de collecte et d'analyse permettent d'interpréter les réponses des enseignants en formation non seulement en les comparant au fil du temps, mais aussi en les situant par rapport aux autres groupes. De plus, ce ne sont pas les réponses en elles-mêmes qui sont interprétées, comme le ferait une analyse thématique classique, mais leur contenu lexical et la forme du discours mobilisé.

## FONDEMENTS CONCEPTUELS ET ÉTAT DE LA RECHERCHE

### *L'importance de la planification des cours*

Dans le cadre de la profession enseignante, la planification constitue l'une des compétences professionnelles<sup>2</sup> essentielles, au même titre que les compétences en communication, gestion de classe, évaluation ou encore éthique (Gouvernement du Québec, 2001; Russ, Sherin, & Gamaron Sherin, 2016; Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, 2015). La pertinence de planifier est due aux objectifs de la profession, à la soumission à un curriculum, voire à la nécessaire structuration du travail enseignant au quotidien. Dans le cadre des formations à l'enseignement, le développement de compétences de planification des cours constitue ainsi un objectif majeur, qui se retrouve dans toutes les formations indépendamment de l'ordre d'enseignement et dans divers contextes culturels (Russ et al., 2016). Ainsi, ces compétences constituent une part importante de toute formation à l'enseignement; pour certains, il s'agit de la compétence la plus importante apprise dans ce cadre (Mutton, Hagger & Burn, 2011).

Planifier des cours relève d'une activité sollicitant une certaine réflexivité. En cela, elle incite l'enseignant à chercher une didactique appropriée et un matériel congruent avec les objectifs du cours et les contenus à enseigner. En d'autres termes, la planification vise à structurer et coordonner une série d'activités en une leçon cohérente qui favorise un apprentissage significatif chez les élèves (John, 2006); ainsi, est-elle associée à la qualité de l'enseignement (Fuchs, Fuchs, & Philipps, 1994; Ruys, Van Keer, & Aelterman, 2012).

### *L'évolution des conceptions sur la planification des cours*

Un certain nombre d'études ont cherché à comprendre comment les conceptions, connaissances et pratiques de planification des cours changeaient par la formation pédagogique (Baer et al., 2011; Blömeke et al., 2008; Brodhäcker, 2014; Jones & Vesilind, 1996; Vaudroz, Berger, Girardet & Aprea, 2015), par l'expérience d'enseignement (Broeckmans, 1986; Kagan & Tippins, 1992) ou par les deux (Lê Van & Berger, 2018; Mutton et al., 2011). Ces études révèlent que des changements conséquents se produisent durant la formation pédagogique, mais également lors des premières années dans la profession (Broeckmans, 1986; Kagan & Tippins, 1992). Selon l'étude de Baer et al. (2011) en Suisse, grâce à la formation, les futurs enseignants développent des compétences de manière régulière de la première à la dernière année de formation pour embrasser un niveau proche de celui d'enseignants chevronnés; la première année d'entrée dans le métier provoque une légère régression des compétences statistiquement non significative. Par ailleurs, la centration de l'attention de l'enseignant évolue également (Vaudroz et al., 2015). En effet, en début de formation une forte centration sur les contenus et la séquence d'activités est observée. L'importance accordée au choix du matériel et des tâches qui seront demandées aux élèves décroît durant la formation, alors que l'attention accordée aux connaissances préalables des élèves et aux méthodes didactiques s'accroît après une année de formation (Vaudroz et al., 2015). Ces derniers résultats sont corroborés par une étude des perceptions d'enseignants récemment certifiés en Angleterre (Mutton et al., 2011). Se fondant sur une étude de la formation enseignante en Allemagne, en Corée du Sud, à Taiwan et aux États-Unis d'Amérique, Blömeke et al. (2008) suggèrent que cette formation affecte de manière importante non seulement le développement des connaissances pour une planification des cours, mais aussi les critères perçus par les enseignants novices pour évaluer un plan de leçon. En d'autres termes, grâce à la formation, les enseignants présentent un bagage de connaissances accru sur la manière de planifier et mobilisent ce bagage de manière plus ample comme base de planification: ils considèrent les multiples aspects pertinents pour planifier, tels que les caractéristiques et connaissances préalables des élèves, les tâches et leur niveau de difficulté ou la façon de motiver les élèves.

En complément de ces conclusions, d'autres études ont examiné les conceptions de novices et d'experts concernant la planification des cours. Selon les résultats

de Koni et Kull (2018) auprès d'enseignants en Estonie, les enseignants novices ne perçoivent pas aussi clairement que leurs pairs experts les événements qui pourraient représenter des obstacles à l'atteinte des objectifs d'enseignement à long terme. Ils porteraient la focale principalement sur l'accomplissement d'objectifs immédiats ainsi que sur l'enseignement des contenus obligatoires. Les enseignants experts considéreraient la planification de manière plus flexible et moins rigide, laissant plus de place aux événements inattendus et à des modes de communications variés avec les élèves. D'après les conclusions de Ko (2012) dans le contexte des États-Unis d'Amérique, les novices auraient tendance à concevoir la planification comme consistant avant tout en le choix des contenus et la séquence d'activités à proposer aux élèves; ceci au détriment de la considération des objectifs de l'enseignement.

Kagan et Tippins (1992) ont investigué comment douze futurs enseignants au primaire et au secondaire évoluaient dans leur planification. Alors que ces deux catégories de futurs enseignants partaient d'un modèle linéaire : spécification des objectifs, sélection des activités d'apprentissage, organisation des activités d'apprentissage et choix des procédures d'évaluation, selon Tyler (1949/2013), elles ont montré que tous les enseignants au primaire en formation, estimant que la procédure linéaire ne leur permettrait pas de s'adapter adéquatement à leurs élèves, s'éloignaient de cette procédure en faveur d'une approche moins rigide et moins détaillée. Les auteurs ont également identifié deux formes d'évolutions chez les enseignants au secondaire. D'une part, la majorité d'entre eux renforçaient la linéarité de la structure afin de s'assurer, compte tenu des comportements des élèves jugés inadéquats, qu'ils n'omettent aucun contenu au moment d'enseigner. D'autre part, une minorité, dont le sentiment d'efficacité personnelle était plus élevé, adoptait une planification moins linéaire et détaillée renvoyant à leur envie de pouvoir s'adapter à la réalité de la classe et d'intervenir de manière davantage improvisée. Broeckmans (1986) identifie quant à lui, auprès de 18 futurs enseignants primaires, quatre types d'évolutions dans le processus de planification allant d'une procédure linéaire plus stricte à une procédure allégée résultant soit d'une augmentation du degré d'accointance du futur enseignant avec le contenu (p. ex.: un même texte utilisé pour des activités différentes) soit d'une accumulation d'expérience (p. ex. : avoir donné des leçons ayant utilisé des techniques pédagogiques similaires). Entre ces deux pôles, des raffinements des plans sont observés, soit par une modification des comportements des enseignants soit par des décisions stratégiques pour gérer les comportements des élèves. Il ressort donc des études de Kagan et Tippins (1992), ainsi que de Broeckmans (1986), que les conceptions pédagogiques et les pratiques planificatrices entretiendraient un lien dynamique : réciproque œuvrant pour leurs évolutions respectives.

### *Contexte de l'enseignement en formation professionnelle suisse et planification des cours*

La présente étude se déroule dans le contexte d'une formation à l'enseignement en écoles professionnelles en Suisse. Cette formation présente la spécificité d'être dispensée en cours d'emploi. Autrement dit, l'enseignant de la formation professionnelle est, dans un premier temps, engagé par une école professionnelle pour son expertise d'un métier, d'un domaine professionnel ou d'une discipline, puis il commence sa formation pédagogique après avoir enseigné un certain temps. Ce temps varie considérablement d'un enseignant à l'autre, pouvant s'étendre jusqu'à plusieurs années, en fonction de la charge de travail et de la stabilité de l'emploi. La formation se déroule en alternance, à raison d'un à deux jours par semaine, les autres jours étant consacrés à enseigner. Ainsi, l'enseignant alterne la fréquentation, en tant qu'apprenant, aux cours dispensés à l'institut de formation, et la dispense de cours en tant qu'enseignant. Au-delà des cours à l'institut de formation, un collègue enseignant expérimenté désigné par le titre de « mentor » assure un suivi et conseille l'enseignant en formation dans le cadre de l'école où ce dernier exerce.

La formation pédagogique en Suisse porte sur de multiples aspects notamment pédagogiques, didactiques, légaux, psychologiques et sociologiques. Le développement de compétences de planification des cours occupe une place significative parmi les objectifs de formation; ceci transparaît dans les « plans d'études cadres pour les responsables de la formation professionnelle » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, 2015), ainsi que dans le descriptif des modules de formation de l'institut qui met en œuvre ces plans d'études (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, 2008). L'objectif suivant est donné : Planifier, conduire et évaluer les unités de formation ou d'enseignement de manière adaptée à la situation et en rapport avec la pratique professionnelle des personnes en formation. Cet objectif est décliné en de nombreux points du descriptif des modules de formation. Globalement, il s'agit d'apprendre à planifier des séquences de formation selon les concepts de référence (ordonnances de formation<sup>3</sup> et plans d'études). Ces séquences de formation devraient tenir compte des éléments suivants: les compétences à acquérir, les pratiques professionnelles et les innovations récentes, ainsi que le niveau d'apprentissage des personnes en formation. De plus, la formation vise à enseigner à structurer les contenus de la branche enseignée de manière logique, tant sur le plan de la matière qu'au niveau didactique. Ceci comprend la structuration du contact avec les apprenties et les apprentis et avec des groupes en tant que processus interactif. Il s'agit également de savoir choisir et élaborer différentes méthodes d'enseignement en relation avec les objectifs et les contenus, ces méthodes devant viser à faciliter l'apprentissage en autonomie. Finalement, l'enseignant en formation apprend à subdiviser l'apprentissage en différentes phases (séquençage), sur le plan horaire et sur le plan didactique, ainsi qu'à prendre en considération les spécificités et les fonctions des différentes phases d'apprentissage.

Les écrits passés en revue ci-dessus (Baer et al., 2011; Blömeke et al., 2008; Brodhäcker, 2014; Broeckmans, 1986; Kagan & Tippins, 1992; Lê Van & Berger, 2018; Mutton et al., 2011; Vaudroz et al., 2015) révèlent qu'un certain nombre d'études ont porté sur l'évolution de la planification de cours, au niveau des pratiques, des connaissances, des compétences ou des conceptions. Bien que seule une partie de ces études ait porté sur les conceptions de la planification, elles informent néanmoins sur ces dernières. Spécifiquement, les études indiquent que, grâce à la formation, les enseignants passent d'une conception naïve selon laquelle planifier consiste à choisir et ordonner des activités à une conception plus élaborée considérant notamment les caractéristiques des élèves et les objectifs pédagogiques à poursuivre. Autrement dit, un élargissement des conceptions est observé.

Au niveau méthodologique, les études ont considéré uniquement les réponses (généralement à un questionnaire ou à des questions d'interviews) ou les productions d'un unique groupe d'enseignants. Autrement dit, les réponses n'ont, à notre connaissance, pas été comparées à celles d'autres groupes en vue de les situer et de les interpréter.

### ***But et questions de recherche***

Le but général de cette étude visait à comprendre comment évoluent les conceptions de la planification des cours d'enseignants pendant leur parcours de formation. Pour ce faire, une analyse lexicale de leur discours a été réalisée sur une situation hypothétique en comparaison avec des enseignants chevronnés et des formateurs d'enseignants. Les deux questions suivantes guidaient l'analyse des données:

- Quels lexiques mobilisent les enseignants en formation, leurs formateurs et leurs collègues chevronnés à travers leurs discours à propos de la planification des cours?
- Quels changements peut-on inférer du lexique mobilisé par les enseignants au cours de leur formation?

## **MÉTHODOLOGIE**

### ***Participants***

Les répondants se répartissent en trois groupes d'enseignants : 50 enseignants en formation (groupe central de l'étude), 93 enseignants chevronnés et 54 formateurs ou mentors d'enseignants. Le premier groupe, celui des enseignants en formation, a été interrogé à trois reprises sur une période de 22 mois, soit sur deux années de formation pédagogique dans l'une des écoles professionnelles de Suisse romande. De ce fait, ce groupe central est considéré comme trois sous-groupes comprenant à chaque fois les mêmes participants: a) les enseignants en début de formation, b) les enseignants à mi-chemin de leur

formation, c) les enseignants en fin de formation. Le second groupe regroupe des enseignants chevronnés, c'est-à-dire qu'ils disposent de plus de dix années d'expérience d'enseignement, qui sont titulaires d'une formation pédagogique et qui travaillent quotidiennement dans les écoles professionnelles. Quant au troisième groupe, il se compose de formateurs ou mentors d'enseignants, ces derniers se rattachent principalement à l'institut de formation et ils accompagnent les enseignants du premier groupe pendant leur formation.

### *Instrument*

Un questionnaire composé de diverses échelles et questions ouvertes a été rempli par tous les participants à l'étude. Dans le cadre de cet article, ce sont uniquement les réponses à la question ouverte suivante qui ont été exploitées : « Imaginez que vous aidez un-e enseignant-e de la formation professionnelle débutant-e qui vient de donner un certain cours pour la première fois. Il-elle évalue avec vous cette première leçon. Quelles questions lui poseriez-vous pour qu'il-elle puisse profiter de cette évaluation afin de préparer au mieux ses futurs cours? Formulez 10 questions centrales ».

Cette question était suivie d'un large espace incluant une numérotation permettant de distinguer les dix questions. Cette question a été inspirée de l'instrument *Pädagogisches Unterrichtswissen* de König et Blömeke (2010) qui vise à mesurer les connaissances des enseignants dans divers domaines<sup>4</sup>. La question cherche à révéler les aspects auxquels l'enseignant porte attention dans la planification de ses propres cours; pour les formateurs d'enseignants et mentors, elle vise à révéler les aspects qu'ils estiment plus importants dans la planification des cours.

### *Traitement des données avec le logiciel IRaMuTeQ*

Le corpus de données constitué a été soumis au logiciel d'analyse lexicométrique IRaMuTeQ<sup>5</sup>. IRaMuTeQ est appréhendé, à l'instar de Leblanc et Vautier (2015), comme un outil d'analyse textuelle structurant. La perspective adoptée lui confère un pouvoir exploratoire et descriptif (Lejeune, 2010). Il s'agit d'un type d'analyse portant sur le lexique dont le produit du traitement statistique se présente sous forme de synthèses ou de graphiques. Le logiciel en lui-même ne fournit aucune indication quant aux interprétations possibles de ces résultats. Par sa grande flexibilité, il offre un haut degré de liberté au chercheur (Ferrara et Friant, 2016), principalement en amont lors de la préparation du matériel et en aval lors de l'interprétation des résultats (Bonoli, 2014).

Concernant la phase préparatoire du matériau textuel analysé, elle a permis d'assurer sa qualité orthographique et d'introduire la variable du groupe auquel chaque répondant appartient. Par la suite, le logiciel a procédé au « nettoyage » (réduction de la casse et extraction des symboles) et à la lemmatisation<sup>6</sup> du texte. Par cette action, il distingue également les formes actives, dites aussi pleines (noms communs, verbes, adverbes et adjectifs), des formes supplémentaires ou

des mots-outils (pronoms et articles par exemple) pour lesquels la fréquence s'avère importante, mais dont l'intérêt descriptif est limité (Ratinaud, 2009). S'en est suivie la fragmentation du texte en unités d'analyse, chaque segment correspondant à une réponse donnée. C'est sur cette base que les analyses présentées subséquentement ont été réalisées.

### *Procédure d'analyse des données*

Afin d'identifier les différents groupes et sous-groupes, cinq codes ont été attribués. Les trois premiers réfèrent au groupe des enseignants en formation. Étant donné qu'ils ont répondu au questionnaire sur trois temps différents (début de formation, mi-parcours et fin de formation), cette codification a été retenue puisqu'elle permet d'explorer l'aspect évolutif de ce groupe. Un autre code réunit les formateurs d'enseignants et les mentors qui interviennent auprès des enseignants en formation et un dernier code comprend les enseignants chevronnés en formation professionnelle. Deux phases d'analyse (Ratinaud, 2009) ont été effectuées sur le corpus et elles ont mené aux résultats présentés subséquentement.

La première phase d'analyse exploratoire textuelle révèle des spécificités centrées sur les formes actives lemmatisées des mots. Elle offre un portrait pointu de la fréquence d'apparition des mots dans chaque groupe, ainsi que de leur fréquence relative entre les groupes. Ces informations permettent d'observer des nuances lexicales entre les groupes et les sous-groupes. Le corpus de données est divisé en 290 segments, soit le nombre de réponses analysées, ce qui comprend trois réponses pour chaque enseignant en formation interrogé, une réponse pour les formateurs ou mentors et une réponse pour les enseignants chevronnés. L'analyse dénombre au sein de ce corpus, après lemmatisation, 19 997 occurrences parmi le vocabulaire utilisé. 1278 formes actives et supplémentaires différentes avec en moyenne 69 % d'occurrences par texte ont été trouvées. 519 mots, nommés apax, n'auront trouvé aucune occurrence, ce qui signifie qu'ils apparaissent une seule fois.

La seconde phase a consisté en une analyse factorielle des correspondances (AFC) selon la variable du groupe. IRaMuTeQ propose une illustration graphique des cooccurrences dans les textes suivant leur indice de chi<sup>2</sup>. Les résultats se présentent sur deux axes constituant autant de facteurs déterminés par l'AFC sur lesquelles se répartissent les mondes lexicaux selon la variable sélectionnée. La représentation (figure 2) proposée permet d'observer la répartition des groupes et sous-groupes, soit les rapprochements et les oppositions des mondes lexicaux significatifs de chacun d'eux.

## **RÉSULTATS**

Cette partie expose les résultats de l'analyse exploratoire sur les spécificités du lexique présent dans le corpus : d'abord sur les fréquences brutes puis sur les



fréquences relatives des mots. Par la suite, cette section traite de l'AFC : en premier lieu selon les divergences observées et enfin selon les correspondances. Ces résultats mettent en évidence des tendances textuelles au sein des groupes et des correspondances ou divergences entre eux. Ces tendances attirent l'attention sur des fréquences concernant les mondes lexicaux employés par les répondants et par les sous-groupes que forment les enseignants en formation.

### *Un vocabulaire commun à tous les groupes*

L'analyse statistique des formes actives des mots les plus fréquemment utilisés par l'ensemble des répondants, indépendamment de leur groupe d'appartenance, révèle sept mots particuliers employés en matière de planification de cours (sur un total de 1080 mots). Le tableau suivant présente ces mots, avec ceux qui peuvent être considérés comme des synonymes s'il y en avait, et montre leur fréquence d'apparition dans tous les groupes confondus. Ces rangs demeurent stables même en omettant les mots pouvant avoir le même sens que le lemme principal. Il s'agit de noms communs, car aucun adjectif ne se situait parmi les mots les plus utilisés et les verbes à l'infinitif seuls n'apportaient pas d'indications supplémentaires.

Rang	Lemmes principaux et synonymes	Fréquences brutes des formes actives tous groupes confondus	Total	Effectif par rapport au total des formes actives (fréquences relatives)
1er	Cours ou leçon	379 +229	608	56,3
2e	Élève, apprenant ou étudiant	281 +103 +33	417	38,6
3e	Objectif	247	247	22,9
4e	Classe	92	92	8,5
5e	Temps	86	86	8
6e	Plaisir	61	61	5,6
7e	Évaluation	38	38	3,5

TABLEAU 1. *Formes actives les plus fréquemment rencontrées dans tous les groupes confondus concernant la planification de cours*

Ainsi, lorsqu'ils rédigent une série de questions visant à évaluer la planification d'un cours, les enseignants (en début, milieu et fin de formation), les formateurs et les mentors, ainsi que les enseignants chevronnés de la formation

professionnelle concentrent leurs propos d'abord en abordant le cours dans son ensemble. Ensuite, ils s'orientent vers les élèves plus spécifiquement et sur les objectifs poursuivis. Puis, dans une moindre mesure, ils s'intéressent à la classe, au temps et au plaisir, ainsi qu'à des dimensions comme l'évaluation, mais de manière moins marquée puisque les fréquences ne dépassent pas 40 occurrences (fréquence relative inférieure à 3,5). Ces données descriptives nous informent quant à la centration de l'attention des répondants. Cependant, elles ne fournissent pas d'information sur le sens donné à chacun des lemmes.

Ce vocabulaire rallie tous les groupes et sous-groupes concernant la planification de cours. Ces mots transcendent les groupes, car ils se retrouvent tant chez les enseignants tout au long de leur formation, que chez les formateurs et les mentors ou les enseignants chevronnés. Cependant, leur importance relative varie entre les groupes, ce que la section suivante expose plus en détail.

### Des spécificités propres au vocabulaire de chacun des groupes

Toujours à partir de l'analyse statistique textuelle spécifiquement sur la variable du groupe, les résultats obtenus et indiqués dans la figure 1 permettent, après transformation sur une base commune pour être comparés (fréquences relatives), d'observer les nuances entre les quantités d'utilisation d'un même mot par les différents groupes. Ces 15 noms communs présentés à titre d'exemple, d'une liste de 272 mots incluant des verbes à l'infinitif, s'avèrent ceux obtenant la plus haute fréquence lorsque triés en fonction du groupe des enseignants en début de formation. Ce groupe sert d'exemple, mais le même exercice a été réalisé pour chacun des groupes et, comme précisé dans la section précédente, l'ordre des résultats reste similaire.

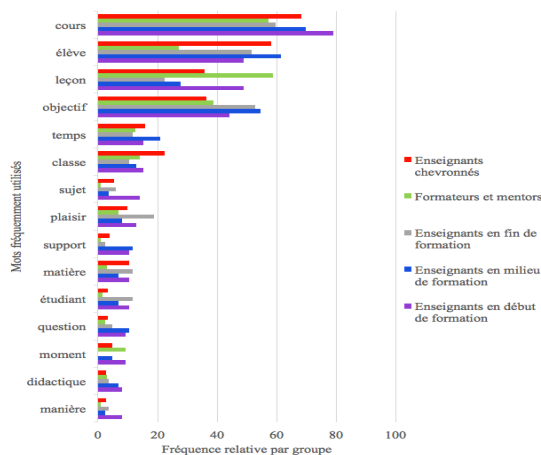


FIGURE 1. Fréquence relative des 15 mots (noms communs) les plus utilisés par les enseignants en formation aux trois temps de mesure et par les deux autres groupes.

Certains mots se distinguent dans chacun des groupes, par leur fréquence relative. Les lemmes « cours », « sujet » et « manière » caractérisent le discours des enseignants en début de formation. Les analyses effectuées révèlent aussi que pour les enseignants en milieu de formation, il s'agit plutôt des lemmes « élève », « objectif » et « temps » qui se distinguent par leur fréquence relative, alors qu'en fin de parcours académique « plaisir » et « étudiant » se démarquent. Le mot « plaisir » devient largement plus fréquent en fin de formation, bien plus qu'il ne l'est dans les questions des enseignants chevronnés et des formateurs. Quant aux formateurs et aux mentors, leur monde lexical comprend plus souvent les termes « leçon », « apprenant », « activité » et « apprentissage » que les autres groupes. Enfin, les enseignants chevronnés ont formulé des questions comprenant plus fréquemment le mot « classe » que leurs collègues, aucun autre mot ne se distingue par sa fréquence relative pour ce groupe.

En ce qui concerne les comparaisons de ces fréquences relatives, le lemme « cours » se révèle par exemple, quoique fréquemment rencontré dans le discours de tous les groupes, très présent dans celui des enseignants au début de leur formation. S'ensuivent les enseignants à mi-parcours de leur formation et les enseignants chevronnés qui l'utilisent aussi fréquemment, puis les enseignants en fin de formation dont les questions font moins appel à ce terme. Ici, le groupe des formateurs et des mentors se distingue, car si ceux-ci utilisent aussi moins le mot « cours », ils font plutôt usage du terme « leçon » dont le score relatif est plus important que dans tout autre groupe. D'ailleurs, la fréquence relative du mot « leçon » semble diminuer chez les enseignants en cours de formation. Enfin, en considérant les fréquences relatives pour les enseignants à tout moment de leur formation, il apparaît, entre autres, que le mot « objectif » revient plus fréquemment dans les questions qu'ils ont formulées que dans celui de leurs formateurs, mentors ou collègues chevronnés. On observe un accroissement de l'utilisation du mot « objectif » au fur et à mesure de la formation, la différence avec les formateurs et les enseignants chevronnés devenant plus marquée.

Après s'être concentré sur les mots fréquemment employés par les participants, et avant d'en arriver aux résultats de l'AFC, il peut s'avérer pertinent de s'intéresser aux phénomènes opposés. En effet, l'absence de certains mots dans un groupe apporte d'autres informations. Il apparaît que le groupe des enseignants en début de formation ne fait pas usage des termes « apprenti », « enseignement » et « ambiance ». Ces mêmes enseignants au milieu de leur formation modifient leur discours en laissant tomber les mots: « discipline », « difficultés » et « pédagogiques », ainsi que « problème ». Enfin, à la fin de leur formation d'enseignant, ce sont « différemment » et « dynamique » qui ne trouvent plus du tout leur place dans leurs propos. Quant aux formateurs et aux mentors, les lemmes « planification » et « programme » ne sont pas répertoriés. Cet aspect peut sembler curieux puisqu'il s'agit de formuler

des questions qui visent à améliorer la planification de cours. Pour leur part, les enseignants chevronnés utilisent l'ensemble du lexique. Ces premières observations sur les tendances lexicales des différents groupes peuvent être affinées grâce à l'AFC et sa représentation graphique, constituant la deuxième phase d'analyse.

### Analyse factorielle des correspondances

IRaMuTeQ permet de réaliser une AFC des corrélations entre les formes lexicales actives présentes dans le discours et la variable « groupe » sélectionnée. La figure 2 expose ce croisement des données et les mots s'affichent proportionnellement à la typicité du mot par rapport aux différents groupes. De plus, les axes interprétés ci-après illustrent la répartition selon deux facteurs résumant 61 % de l'information traitée. Le logiciel IRaMuTeQ dégage cette figure à partir d'analyses statistiques; il revient aux chercheurs d'interpréter ces axes, en s'appuyant sur les informations statistiques d'un côté, dont une partie est reprise par la taille des mots dans la figure, et sur une appropriation attentive du corpus de l'autre.

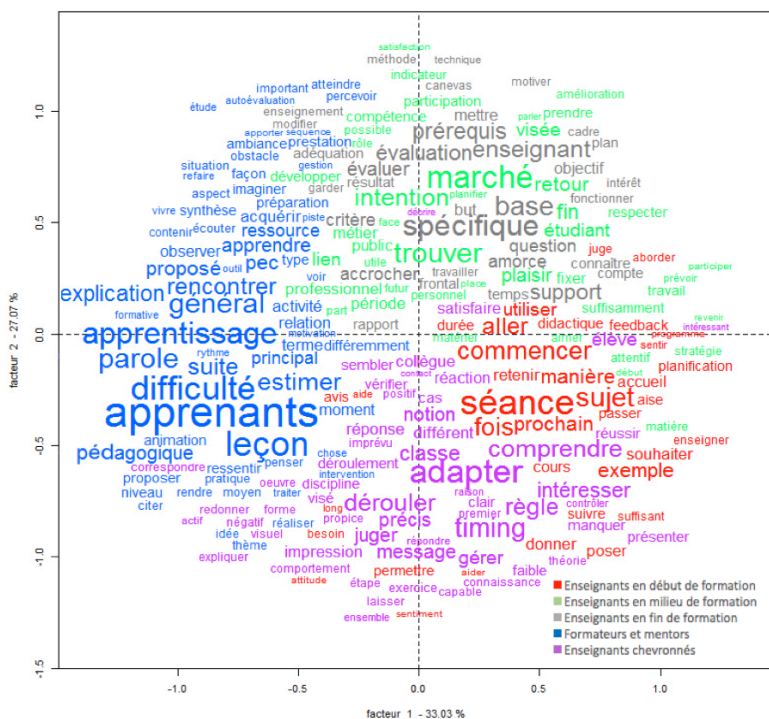


FIGURE 2. Analyse factorielle des correspondances selon la variable du groupe

Les axes de la figure 2 opposent les mondes lexicaux associés plus significativement aux différents groupes à propos des questions formulées concernant la

planification de cours. Sur l'axe horizontal, le groupe des formateurs et mentors d'enseignants et des mentors en bleu s'oppose à celui des enseignants en début de formation en rouge. En effet, les formateurs et mentors se distinguent par un discours marqué par l'usage de mots comme « apprenants », « apprentissage », « difficulté », « leçon » et « pédagogique ». Ce discours apparaît plus conceptuel que celui mis de l'avant par les autres groupes d'enseignants en milieu de formation en vert et en fin de parcours en gris, ainsi que celui des enseignants chevronnés en violet situés à mi-chemin de cet axe horizontal. Les mots situés dans le haut de la figure 2 semblent révéler des conceptions en contraste à celles révélées par les mots situés dans le bas de la figure. Notamment, les premiers réfèrent à des aspects que l'on pourrait qualifier d'introspectifs, liés aux émotions, au bien-être ou encore à la motivation : « satisfaction », « motiver », « participation », « ambiance », intérêt », « plaisir », « amorce ». Les seconds concernent des aspects plus opérationnels et relatifs aux préoccupations de l'enseignant : « discipline », « règle », « juger », « précis », « timing », « poser ». Ces deux ensembles de mots sont associés à des groupes différents : les premiers aspects aux enseignants en milieu et fin de formation; les seconds aux enseignants chevronnés principalement.

La figure 2 illustre aussi certaines convergences. D'abord, l'amalgame des mots en vert et en gris, soit des enseignants à mi-chemin et en fin de parcours de formation indique des questions rédigées avec un vocabulaire semblable, voire partagé. La position du groupe en rouge est intéressante, car elle se situe entre le lexique des enseignants plus avancés dans leur formation (en vert et en gris) et celui des collègues chevronnés (en violet) qu'ils côtoient depuis qu'ils ont commencé à enseigner, donc avant même le début de leur formation. Quant à lui, le lexique des enseignants en début de formation proche de leurs collègues chevronnés évoluerait, selon l'axe vertical de la figure 2, à l'opposé de ces derniers pendant la formation.

## DISCUSSION

Cruciale à l'activité d'enseignement, la planification des cours occupe une place importante dans la tâche des enseignants de tout ordre (Russ et al., 2016). Cet article concerne les enseignants des écoles de formation professionnelle en Suisse. Par une démarche d'analyse textuelle sur dix questions rédigées par des enseignants en formation, leurs collègues chevronnés et leurs formateurs et mentors, il a été possible de situer et d'interpréter comment ils conçoivent la planification de cours et comment ces conceptions évoluent en cours de formation.

### *Interprétation de la terminologie utilisée par les participants*

Essentiellement, la description du champ lexical mobilisé par les participants a mis en évidence un lexique propre à la planification de cours. La dispense du cours, les élèves et les objectifs poursuivis demeurent les éléments principaux,

s'ensuivent la réalité de la classe, la gestion du temps et la priorité accordée au plaisir d'enseigner et d'apprendre. Enfin, dans une moindre mesure, les sujets comme l'évaluation occupent une place dans le discours des enseignants. Ainsi, au-delà d'un lexique spécifique à la planification des cours, nombre d'aspects associés à cette planification sont évoqués, ce qui révèle une complexité certaine dans les conceptions des enseignants qui associent à la planification nombre d'activités et de considérations diverses.

L'analyse des résultats issus de l'AFC révèle certaines spécificités du discours des enseignants selon les différentes étapes de leur formation, de même que pour leurs collègues chevronnés ou leurs formateurs et mentors. À la lumière de la figure 2, il ressort que l'axe horizontal répartit les groupes selon qu'ils utilisent un lexique, vers la gauche, plus conceptuel (académique, théorique) ou vers la droite, plus empirique (pragmatique). À la verticale, la partie supérieure de l'axe concerne le recours à un vocabulaire plus introspectif (subjectif) par rapport au vocabulaire plus opérationnel (concret, objectif) dans la partie inférieure. De sorte que, le groupe des formateurs et mentors qui recouvre presque toute la longueur verticale de l'image adopte à la fois un lexique permettant l'introspection sur l'action et l'opérationnalisation dans l'action par rapport à la planification des cours. Cette flexibilité rappelle l'aspect réflexif et décisif évoqué par Clark et Yinger (1979) ou Fuchs, Fuchs et Philipps (1994) concernant la tâche de planification, ce qui cadre avec le rôle formatif qui leur est attribué. L'émergence d'un lexique introspectif révèle l'importance de conceptions de la planification de type affectif. Ces conceptions suggèrent que la planification est bien plus qu'une tâche cognitive et rationnelle comme elle est souvent décrite. En effet, nombre de facteurs liés aux émotions, au bien-être ou à la motivation y joueraient un rôle. Bien qu'une étude ait révélé que la valeur attribuée à l'activité de planification ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle à planifier sont associés à la façon dont les enseignants préfèrent planifier (Berger & Aprea, 2014), encore peu d'études se sont penchées sur le rôle des conceptions affectives de la planification.

Par rapport à l'axe horizontal de la figure 2, les groupes des enseignants chevronnés (partie inférieure de la figure) et des enseignants en formation en milieu et fin de formation (partie supérieure de la figure) se trouvent à mi-chemin entre le pôle conceptuel, principalement investi par les formateurs, et celui pragmatique plus marqué chez les enseignants novices. Cette répartition peut exprimer la dualité entre les milieux de formation des enseignants et les milieux de pratique commune à la formation professionnelle. Ainsi, l'appartenance à un groupe professionnel plus marquée dans le lexique des formateurs et des enseignants novices semble s'estomper au fil de la formation. Certains mots sont partagés entre les groupes, quoique d'autres restent beaucoup plus utilisés par certains.

### *Évolution ou changement en cours de formation*

De manière générale, il ressort de l'analyse textuelle descriptive des variations selon l'avancement de la formation ou du rôle occupé. Rejoignant les constats de Mutton et al. (2011), ainsi que de Vaudroz et al. (2015), il s'avère que les différents groupes analysés ne portent pas leur attention sur les mêmes éléments de la planification de cours. Les enseignants en formation évoluent d'une centration sur le cours et la manière de dispenser la matière, sans pour autant parler d'enseignement, vers l'élève et les objectifs à atteindre par rapport au temps imparti. Ceci suggère une considération croissante des interactions entre les contenus à enseigner et les publics d'élèves, signe d'une complexification des conceptions de la planification des cours. Par ailleurs, il semble s'opérer une décentration chez les enseignants en milieu de formation par rapport à la gestion de la classe et aux difficultés pédagogiques des élèves. Quant aux enseignants en fin de formation, ils se préoccupent davantage du plaisir de leurs élèves, ainsi que du leur. Ceci indique une nouvelle dimension dans les conceptions de la planification, l'intégration du subjectif, notamment le soi et la motivation. La centration croissante sur les objectifs pourrait régresser plus tard dans la carrière si l'on considère que le groupe des enseignants chevronnés évoque plus faiblement les objectifs. Ces résultats corroborent les observations de diverses études (Vaudroz et al., 2015; Ko, 2012). De plus, ils vont dans le sens attendu par la formation (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, 2015).

En comparaison, leurs collègues chevronnés montrent qu'avec l'expérience ils décentrent légèrement leur attention de l'élève pour embrasser la classe de manière plus globale. Il y a donc bien un changement qui s'opère par rapport à la centration de l'attention des enseignants tout au long de la formation, et même par la suite. Il semble toutefois qu'il y ait, eu égard aux constats de Baer et al. (2011), une certaine marche arrière à la fin de la formation. L'amalgame entre les lexiques des enseignants en début de formation et celui des enseignants chevronnés montre ce mouvement de retour vers un lexique commun après au moins dix ans de pratique.

Ce qui retient également l'attention, c'est la relative homogénéité entre les lexiques employés par les enseignants en formation et les enseignants chevronnés par rapport au groupe des formateurs et mentors. Ces derniers, comme le montre également la figure 2 (en mauve), utilisent un lexique différent et celui-ci ne semble pas parvenir à pénétrer celui de leurs collègues en formation de manière durable. Ce constat est à interpréter au regard de la situation spécifique de formation: les enseignants en formation sont déjà responsables de classes et disposent d'une certaine expérience d'enseignement. Ainsi, les différences avec les enseignants chevronnés ne sont probablement pas aussi importantes que si ces enseignants se formaient préalablement à leurs débuts dans la profession. Comment interpréter la distance entre les conceptions

révélées par les termes employés par les enseignants et ceux employés par les formateurs et mentors? Cette distance pourrait refléter des différences dans les sources de ces conceptions : la pratique de l'enseignement pour les premiers et des connaissances plus formalisées pour les seconds. Les conceptions des enseignants en formation et chevronnés se rapprocheraient de ce que certains ont désigné par les termes de « connaissances artisanales » (*craft knowledge*; Grimmett & MacKinnon, 1992). Autrement dit, les conceptions des enseignants auraient été développées par l'enseignant lui-même, grâce à une articulation entre connaissances spécifiques à la profession et expérience en classe. Les conceptions des formateurs et mentors seraient fondées sur d'autres sources telles que des modèles ou des notions théoriques, voire une base de connaissances scientifiquement fondée.

## LIMITES

L'utilisation d'IRaMuTeQ s'est avérée pertinente pour examiner et mettre en perspective des relations (Ferrara et Friant, 2016) : sur le plan synchrone, soit entre les groupes formés, et sur le plan asynchrone, par rapport à la chronologie textuelle du groupe des enseignants en formation (Leblanc et Vautier, 2015). Avant d'aller plus loin, il convient de souligner certaines limites par rapport aux interprétations présentées.

Sur le plan ergonomique, l'outil requiert une certaine aisance avec les technologies et l'acquisition de connaissances préalable à son utilisation. De même, bien que les analyses demandées au logiciel soient produites automatiquement et qu'elles incluent des représentations graphiques, le temps consacré à la démarche d'analyse demeure comparable à d'autres stratégies en recherche qualitative. Comme le constatent Ferrara et Friant (2016), l'utilisation de ce type de logiciel ne permet pas d'épargner du temps en raison de la mise en forme assez laborieuse du texte. À posteriori, il apparaît nécessaire de souligner la partialité des analyses produites (Bonoli, 2014). Les implications présentées subséquentement tiennent explicitement compte de ce constat.

L'analyse textuelle du discours revêt l'inconvénient principal qu'elle décontextualise les propos. Le seul recours à des fréquences statistiques ne suffit pas à donner un sens aux données qualitatives analysées. De ce fait, un retour systématique au matériel original (Leblanc et Vautier, 2015) se révèle essentiel pour avancer des interprétations et requestionner les données. La fonction du « concordancier » s'est avérée particulièrement utile pour y parvenir (Arnoult, 2015). Cette dernière permet d'afficher l'ensemble des segments, sous forme de verbatim, contenant un même lemme et d'en saisir les différents contextes d'utilisation. En aucun cas, le chercheur ne peut faire l'économie de l'appropriation du corpus original et du contexte des propos tenus.

Sur le plan méthodologique, soulignons que le groupe des enseignants en formation était représenté pour trois temps de mesure, au début, au milieu et



en fin de parcours de formation. Ces groupes ont été considérés comme trois échantillons indépendants, malgré qu'ils ne le soient pas au niveau statistique. De plus, les analyses et les conclusions s'appuient sur une unique question à laquelle les participants ont tous répondu. Cette question nécessitait un certain effort réflexif pour produire une réponse écrite. Les réponses reflètent des conceptions qui peuvent s'avérer différentes des actions ou des questions qui seraient véritablement posées par les participants s'ils se trouvaient dans une situation telle que décrite (Crahay, 2002). Enfin, la question demeurant relativement large, ce ne sont possiblement pas uniquement des éléments relatifs à la planification qui en sont sortis, mais aussi des conceptions pédagogiques plus générales, mais néanmoins considérées par les répondants comme pertinentes pour planifier. Ceci pose d'ailleurs la question de la délimitation des conceptions de la planification par rapport à d'autres activités d'enseignement.

#### IMPLICATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET POUR LA RECHERCHE SUR LA PLANIFICATION DES COURS

Par rapport aux prescriptions de la formation, il semble que le processus distinctif d'entrée dans la profession des enseignants de la formation professionnelle contribue à montrer l'importance de la compétence de planification de cours. Il apparaît clairement que les enseignants novices s'approprient le lexique de leurs collègues chevronnés dès leur début dans la profession. Ces conceptions construites en milieu de pratique sont mobilisées tout au long de la formation, pas seulement dans les cours traitant de cette activité, ce qui témoigne de la transversalité de cette compétence. Les changements perçus montrent que le lexique employé par les enseignants en milieu et en fin de formation ne se rapproche que partiellement de celui des formateurs. Ce constat laisse supposer que les cours poursuivis à l'institut de formation influencent, dans une modeste mesure, également le lexique des enseignants.

À la lumière des constats concernant la dissemblance entre le discours des différents groupes d'enseignants, la formation semble, selon les indices lexicaux, ne pas avoir l'impact escompté qui aurait consisté en un rapprochement plus conséquent. Pourtant, plusieurs des termes utilisés rejoignent les éléments clés des orientations des instituts de formation concernant la planification des cours comme le déroulement du cours et des activités, les objectifs établis, les méthodes d'enseignement et les résultats obtenus. Il y a également des changements dans la centration des enseignants qui s'opèrent, mais le lexique utilisé demeure distinct, notamment en ce qui concerne les formateurs et les mentors qui ont pour rôle d'accompagner les enseignants en formation. Toutefois, les différences constatées chez les formateurs et mentors par rapport aux enseignants en formation et aux enseignants chevronnés offrent-elles un terrain d'échange aux enseignants pour prendre du recul et réfléchir sur leur pratique? Contribuent-elles à la dualité entre les milieux de formation et de pratique qui se perpétue en formation professionnelle? Montrent-elles plutôt

un fossé que les formateurs et les enseignants ne parviennent pas à franchir pour partager et construire leurs connaissances et conceptions professionnelles par rapport à la planification de cours? Autant de questionnements pour de futures études sur la planification des cours et son apprentissage.

#### NOTES

1. Les conceptions des enseignants, désignées par les termes « teachers' beliefs » dans la littérature scientifique anglo-saxonne, sont définies comme des « contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions » (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010, p. 86).
2. Selon Altet (2001), les compétences professionnelles constituent « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante » (p. 33).
3. En droit suisse, les ordonnances sont des textes législatifs qui stipulent des règles d'application des lois fédérales.
4. Au contraire des concepteurs du test, qui attribuent des scores aux réponses selon la diversité des aspects mentionnés pour constituer un indicateur des connaissances sur la planification des cours, nous traitons les réponses comme reflétant des conceptions de la planification sans chercher à utiliser une procédure quantitative.
5. Les concepteurs d'IRaMuTeQ reprennent la méthode d'un autre logiciel d'analyse lexicométrique payant: ALCESTE (Ratinaud et Déjean, 2009). L'acronyme signifie Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Loubère et Ratinaud, 2014; Ratinaud, 2009, Ratinaud et Marchand, 2012). L'interface R renvoie vers un langage de programmation et un environnement logiciel de traitement statistique des données et de production graphique. Décrit comme un outil complémentaire à l'analyse qualitative des données, il s'inscrit parmi les logiciels d'analyse automatique selon la typologie de Roy et Garon (2013). Cette typologie des logiciels destinés à assister l'analyse de données verbales les ordonne selon le niveau d'intervention du chercheur pendant les opérations d'analyse. Elle oppose IRaMuTeQ, où le chercheur agit peu pendant les opérations, à des logiciels d'analyse manuelle comme NVIVO ou QDA Miner par exemple.
6. L'opération de lemmatisation, au choix dans le logiciel, vise à rapporter chaque mot à sa forme canonique, soit la plus habituelle, en grammaire. Les verbes se retrouvent donc à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier.

#### RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et IRaMuTeQ pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales: Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 11(1), 285-323.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., et Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85-117.
- Berger, J.-L., & Aprea, C. (2014). Unterrichtsplanung und planungsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(4), 25-29. (Special issue: Planungskompetenz. Guest editors: A. Seel & C. Aprea).
- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., ... et Santillan, M. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM*, 40(5), 749-762.

- Bonoli, L. (2014). L'évacuation de l'interprétation: un regard épistémologique sur les logiciels d'analyse textuelle. Dans Debono, M. (dir.), *Corpus numériques, langues et sens: enjeux épistémologiques et politiques* (pp. 83-94). Bruxelles : GRAMM-R.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplankompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Münster, Allemagne : Waxmann Verlag.
- Broeckmans, J. (1986). Short-term developments in student teachers' lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 215-228.
- Clark, C. M. et Yinger, R. J. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series*, 55, 3-31.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. Dans M. Bru et J. Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Ferrara, M. et Friant, N. (2016). Comprendre les réactions aux réformes en Belgique francophone à travers les médias écrits grâce à l'analyse lexicométrique avec le logiciel IRaMuTeQ. *Actes du colloque Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles 2016*, 1-9.
- Fuchs L. S., Fuchs, D. et Phillips, N. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94(3), 331-345.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Grimmett, P. P. & MacKinnon, D. P. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (2008). *Diplôme pour enseignant-es en écoles professionnelles : descriptif des modules de formation*. Renens, Suisse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Jones, M. G. et Vesilind, E. M. (1996). Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*, 33(1), 91-117.
- Kagan, D. M. et Tippins, D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary student teachers. *The Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.
- Ko, E. K. (2012). What is your objective? Preservice teachers' views and practice of instructional planning. *International Journal of Learning*, 18(7), 89-100.
- Koni, I. et Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464-480.
- König, J. (2012). (dir.). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalization – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster, Allemagne: Waxmann.
- König, J. et Blömeke, S. (2010). Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). *Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lê Van, K., & 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), 243-263. <https://bop.unibe.ch/sjer/article/view/5061>
- Leblanc, J.-M. et Vautier, C. (2015). Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: pour une démarche expérimentale en lexicométrie. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(1), 25-63.
- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 9, 15-32.

Loubère, L. et Ratinaud, P. (2014). Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1. Récupéré à [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation\\_19\\_02\\_2014.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf)

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.

Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Récupéré à <http://www.iramuteq.org/>

Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales [MASHS], Toulouse. [http://reperer.no-ip.org/reperer/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation\\_mashs2009.pdf.1](http://reperer.no-ip.org/reperer/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf.1)

Ratinaud, P. et Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de «gros» corpus et stabilité des «mondes lexicaux»: analyse du «CableGate» avec IRaMuTeQ. *Actes des 11e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 835-844.

Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.

Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.

Russ, R. S., Sherin, B. L. et Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? Dans D. H. Gitomer et C. A. Bell (Dir.), *Handbook of research on teaching* (5e édition, pp. 391-438). Washington, DC: American Educational Research Association.

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.

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI (2015). Plans d'études cadres : responsables de la formation professionnelle. Berne, Suisse : SEFRI.

Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.

Tyler, R. W. (1949/2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Vaudroz, C., Berger, J.-L., Girardet, C., & Aprea, C. (2015, Janvier). Apprendre à préparer ses cours: comment les croyances, connaissances et styles de préparation de cours des enseignants en école professionnelle changent-ils suite à une formation pédagogique ? In E. Issaieva (Chair), *Se former, enseigner et évaluer ? Analyses du travail enseignant à la lumière des contraintes et des savoirs pédagogiques*. Symposium présenté au colloque scientifique international « Condition(s) enseignante(s), Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis. ». Université Lumière Lyon II, 8, 9, 10 janvier.

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

Wanlin, P., Berger, J.-L., & Girardet, C. (2013, August). The relation between teachers' beliefs and practice in course planning. Paper presented at the 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Munich, Germany, August 27-31.

ANDRÉANNE GAGNÉ est professeure et coresponsable de la formation pratique et des stages au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke. Ses activités d'enseignement convergent autour des dynamiques d'insertion professionnelle et de construction identitaire des enseignants de la formation professionnelle. Ses intérêts de recherche portent également sur l'accompagnement des enseignants et le rôle des formateurs en formation initiale à travers une perspective de partenariat université-milieu scolaire. [andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca](mailto:andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca)

JEAN-LOUIS BERGER est professeur et responsable du champ de recherche « Processus d'apprentissage et soutien » à l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle en Suisse. ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel du corps enseignant, la qualité de la formation professionnelle en alternance, les croyances motivationnelles des enseignants et des élèves, ainsi que sur l'autorégulation de l'apprentissage. [jean-louis.berger@iffp.swiss](mailto:jean-louis.berger@iffp.swiss)

ANDRÉANNE GAGNÉ is a professor and co-director of professional development and field experiences in the bachelor of professional teaching program at the university of sherbrooke. her teaching activities center around the dynamics of the professional development of professional educators, both in terms of professional integration and identity construction. her research interests include the mentorship of new teachers, and the role of educators in initial training through university- school setting partnerships. [andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca](mailto:andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca)

JEAN-LOUIS BERGER is a professor and responsible for the “Learning process and support” research field at the Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training in Switzerland. His research interests include the professional development of teachers, the quality of professional training in apprenticeships, the motivational beliefs of teachers and students, and the autoregulation of learning. [jean-louis.berger@iffp.swiss](mailto:jean-louis.berger@iffp.swiss)