

Préface

Geneviève Messier

Quand j'ai commencé à enseigner, j'ai rapidement compris que l'une des tâches que je préférais réaliser dans ma profession était de planifier. Je pouvais passer un temps fou à imaginer divers scénarios pour intéresser mes élèves et à anticiper ce qu'ils.elles allaient dire ou faire pour réfléchir ma séquence d'actions. C'est toujours le cas d'ailleurs. Lorsque j'ai commencé à former des futur.e.s enseignant.e.s, je m'y suis intéressée avec un autre regard, mais ma passion est toujours restée aussi grande, malgré l'appréhension que je pouvais lire dans les yeux de certain.e.s de mes étudiant.e.s lorsqu'ils.elles avaient à en faire. Des recherches qui s'intéressent à la planification de l'enseignement le mettent d'ailleurs bien en évidence : il s'agit d'une compétence complexe à s'approprier, notamment parce qu'elle s'apprendrait surtout en enseignant (Mutton *et al.*, 2011). Comment alors développer cette compétence ou la parfaire dans le feu de l'action sachant qu'elle a une incidence positive sur la qualité de l'enseignement, donc sur la qualité de l'apprentissage qui en découle ?

Cette quête m'a amené à diriger avec deux collègues un ouvrage collectif sur la planification de l'enseignement au secondaire (Granger, Portelance et Messier, 2020) afin de proposer aux personnes enseignantes en formation ou en exercice une référence autour de cette compétence incontournable à l'acte d'enseigner. C'est donc avec grand intérêt que j'ai entrepris le beau voyage auquel m'ont convié mes collègues Émilie Tremblay-Wragg et Sylvie Viola en lisant leur ouvrage « Passeport pour la planification ». J'ai choisi de vivre cette lecture comme une croisière où j'allais effectuer plusieurs escales qui me donneraient l'occasion d'explorer différentes facettes de la planification. Je n'ai pas été déçue. Si un.e lecteur.trice choisit de vivre aussi cette aventure, il aura l'occasion d'y faire plusieurs découvertes, lesquelles nourriront autant ses connaissances que sa réflexion.

L'ouvrage permet d'abord de mieux comprendre la planification comme objet en soi, que ce soit par un tour d'horizon historique des recherches autour de la planification (Tremblay-Wragg et Côté-Picard) ou en réaffirmant l'importance de clarifier ses cibles d'apprentissage pour faire des choix d'actions judicieux (Bergeron). Les chapitres qui suivent

abordent la planification sous différents angles qui permettent d'élargir la compréhension que nous pouvons en avoir. Certains nous font réfléchir aux activités que peuvent planifier les personnes enseignantes pour engager activement les élèves dans leurs apprentissages (Viola et Hernandez), alors que d'autres nous invitent à intégrer différents objets comme la culture (Nadeau) à nos planifications. D'autres chapitres nous font prendre conscience que la planification concerne aussi d'autres compétences qui composent l'acte d'enseigner. Ces derniers nous aident entre autres à anticiper des outils différents des examens pour évaluer les élèves (Monney) ou à comprendre que la planification fait partie intégrante du processus d'évaluation (Aubin). Ils nous offrent aussi des pistes concrètes pour planifier la différenciation dans une éducation inclusive (Leroux), nous font réaliser l'apport précieux du numérique pour bonifier la planification de notre enseignement (Kamga, Villeneuve et Stockless) ou nous proposent un cycle de planification pour mieux préparer sa gestion de classe (Bernier, Caron, Julien et Laferrière). Enfin, les derniers chapitres abordent la planification sous l'angle de l'interdisciplinarité en nous illustrant une démarche de planification intégrant la littérature jeunesse (Lépine et Côté) et sous l'angle de pédagogie en aménagement flexible nous amenant à penser en amont l'espace de la classe autrement pour que les élèves apprennent (Fortin, Villeneuve, Caron-Jacques et Bluteau).

Cet ouvrage sera sans aucun doute une référence pertinente pour l'enseignement au primaire, et j'oserais dire pour d'autres ordres d'enseignement. Les démarches et outils proposés par les auteur.e.s sont innovateurs et pourront à mon avis être transférables à plusieurs contextes d'enseignement. Il trouvera un écho favorable dans la formation à l'enseignement afin que les futur.e.s enseignant.e.s aient accès à des conceptions plus dynamiques, créatives et réflexives de la planification. Elle pourra l'être aussi pour les personnes enseignantes en exercice qui cherchent à innover ou à voir autrement cette compétence qu'elles maîtrisent bien.

Bibliographie

- Granger, N., Portelance, L. et Messier, G. (Dir). (2020). *Planifier son enseignement au secondaire*. Éditions JFD.
- Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>

Introduction

Émilie Tremblay-Wragg

Sylvie Viola

La planification constitue le cœur du métier enseignant (Messier, 2014). La qualité de cette démarche didactique effectuée à différents moments au cours de l'année est essentielle, puisqu'elle est garante de ce qui se tiendra en classe par la suite (Hejji Alanazi, 2019). Bergeron (2016) fait état, dans sa thèse de doctorat, de la complexité de l'acte d'enseigner et mentionne que certaines contraintes ainsi que la diversité des élèves doivent inévitablement être prises en compte. Ainsi, si une expédition est le fait de se rendre à une destination difficilement accessible, pour beaucoup d'enseignant.e.s et de futur.e.s enseignant.e.s, la planification est une expédition d'envergure! Cela laisse à penser que notre idée d'alimenter et de bonifier ces expéditions ne sera pas de tout repos.

Dans cet ouvrage, nous offrirons aux enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s un passeport pour faciliter leur expédition et nous tenterons de garnir leur album de photos en suscitant leur plaisir d'apprendre et d'enseigner. Ainsi, les idées importantes de chaque chapitre sont identifiées par l'appareil photo. Voici d'abord quelques principes de base qui seront traités dans les différents chapitres.



Puisque *tous les chemins mènent à Rome*¹, il vaut mieux laisser des traces sur sa route

Au cours de la formation des personnes enseignantes, une planification écrite est souvent exigée, car elle permet de laisser des traces à partir desquelles on peut réfléchir sur ce qui va ou ne va pas ou de ce qui était prévu ou non (Portelance et D'Amours, 2020). En début de carrière, la forme écrite s'avère encore parfois nécessaire pour bon nombre d'enseignant.e.s puisqu'elle.il.s devront souvent s'adapter à divers niveaux scolaires sur une courte période. La forme écrite appelle

1. Alain de Lille (ND).

l'utilisation d'un cadre explicite qui, selon Kagan et Tippins (1992), est essentiel afin que les personnes enseignantes créent des situations dont les contenus importants sont présents et très détaillés. Au fil du temps, la planification doit être intégrée mentalement (Yinger, 1979) afin de laisser de la place à d'autres interventions, voire à de l'innovation pédagogique. Selon Lam et al. (2010), les personnes enseignantes qui sont bien encadrées dans le développement de leur compétence à planifier sont plus autonomes, plus motivées et persistent dans la mise en œuvre de situations d'apprentissage.

Rien ne sert de courir, il faut partir à point²

Il vaut mieux planifier son expédition avant de partir que de subir les bouleversements imprévisibles et onéreux une fois sur place! Il en va de même pour la planification. En planifiant de longue date sa démarche, la personne enseignante s'assure, du moins en grande partie, que le temps passé avec ses élèves augmente en qualité. Cela lui évitera de faire constamment de la gestion de classe (Portelance et D'Amours, 2020) et permettra aux élèves de prédire l'action (Charlier, 1989).

La plus grande liberté naît de la plus grande rigueur³

Une planification se doit d'être réfléchie et rigoureuse, car elle constitue la base des prises de décision qui permettront aux titulaires de classe de sélectionner et de modifier plus facilement leurs stratégies d'intervention, et ce, en fonction des élèves, du contexte (Charlier, 1989) et des objets à faire apprendre. La réflexion et le questionnement en cours de planification sont d'ailleurs essentiels pour valider ces décisions (Bergeron, 2016). De plus, une planification rigoureuse, qui se veut à la fois souple et modifiable, contribue à rassurer les personnes enseignantes novices et à faire diminuer leur anxiété (Perrin et Ria, 2008). Enfin, cette démarche didactique rigoureuse encouragera les personnes enseignantes à diversifier leurs pratiques afin de placer leurs élèves dans des situations où elle.il.s seront nécessairement actifs. Cependant, qui dit « rigoureux » ne veut pas dire « ennuyeux » et « rigide »! Au contraire, la rigueur doit être au service de la créativité chez le personnel

2. Jean de La Fontaine (1668)

3. Paul Valéry (1921)

enseignant. Ainsi, à l'ère où l'on s'intéresse de plus en plus au plaisir d'apprendre chez les élèves (Ministère de l'Éducation, 2020), pourquoi ne nous intéressons-nous pas aussi au plaisir d'enseigner et de planifier ?

Cet ouvrage est donc le fruit d'une réflexion collective de 23 auteur.e.s qui abordent sous un angle différent la planification à l'enseignement primaire. À l'occasion d'une journée d'étude qui s'est tenue à l'automne 2022, les contributeur.trice.s de cet ouvrage ont collectivement identifié une vision partagée de celle-ci. Cette vision se reflète dans les 11 chapitres rédigés tant par des équipes de recherche universitaires en éducation que par des collaborateur.trice.s du milieu de la pratique (enseignant.e.s, conseiller.ère.s pédagogique, etc.). Ces contributions s'adressent principalement aux personnes enseignantes en formation et en exercice. **La visée globale qui sous-tend cet ouvrage collectif est de proposer une planification dynamique qui :**

- ◆ implique l'élève à différents moments et qui tient compte de tous les élèves, dans toutes leurs dimensions;
- ◆ articule enseignement, apprentissage et évaluation;
- ◆ ouvre les horizons culturels (par les repères culturels, par l'interdisciplinarité, par le numérique);
- ◆ propose des ouvertures vers divers moyens de planifier;
- ◆ laisse place à la créativité des enseignant.e.s;
- ◆ donne le goût de revisiter ses façons de faire en matière de planification, de préparation;
- ◆ fait appel à la métacognition;
- ◆ offre des possibilités de diversification;
- ◆ favorise l'interdisciplinarité;
- ◆ s'enrichit au fil des ans;
- ◆ offre une visée professionnelle, pour les personnes enseignantes en formation et en exercice.






Ces visées seront abordées sous différentes formes, parfois en sollicitant les recherches dans le domaine, d'autres fois en offrant des exemples concrets d'application en classe. Par choix, nous ne présentons pas de modèle à suivre rigide qui impose une « recette » qui serait applicable

immédiatement en classe. Étant donné que la planification est un acte flexible et malléable qui doit inévitablement s'ajuster au contexte d'enseignement (Shaw, 2017), nous proposons plutôt des pistes pour y réfléchir et s'y aventurer. Cette idée nous a inspiré.e.s à exploiter le thème du voyage et de la découverte qui nécessite souvent une grande part de souplesse et de créativité. Chaque chapitre propose l'approfondissement d'un aspect bien particulier de la planification qui, suivant l'analogie du voyage, est associé à un territoire à découvrir. Les chapitres sont orientés par des questions introductives que pourraient se poser les personnes enseignantes en formation ou en exercice à propos des défis à relever, de la pertinence d'une approche plutôt qu'une autre, des résultats issus de la recherche, etc.

Chèr.e.s lecteur.trice voyageur.euse,
c'est ici que commence l'aventure!

Avant tout, cet ouvrage s'organise selon une progression « spiralaire » dans une logique où il n'y a pas d'ordre prédéterminé pour la lecture des différents chapitres. Nous vous invitons à prendre d'abord connaissance des besoins qui découlent des questions identifiées au début de chacun des chapitres qui apparaissent dans le tableau I1 et à vous demander lesquelles correspondent le plus à vos besoins à court, moyen et à long terme.

Introduction

Besoins	Besoin à court terme	Besoin à moyen terme	Besoin à long terme	icône
Chapitre 1 (p. 21)				
Connaître les origines de la planification (Tremblay-Wragg et Côté-Picard).				
Situer mes pratiques de planification par rapport aux pratiques nouvelles (Tremblay-Wragg et Côté-Picard).				
Chapitre 2 (p. 35)				
Planifier à rebours pour prendre les meilleures décisions et résoudre des problèmes (Bergeron).				
Envisager les intentions d'apprentissage comme des cibles qui orientent la façon d'enseigner (Bergeron).				
Chapitre 3 (p. 55)				
Rendre mes élèves plus actifs en classe (Viola et Hernandez).				
Intégrer et diversifier des activités d'apprentissage actif dans ma planification (Viola et Hernandez).				
Chapitre 4 (p. 87)				
Choisir la production des élèves qui servira le mieux de support à l'évaluation (Monney).				
Remplacer les examens par d'autres types de travaux (Monney).				
Chapitre 5 (p. 99)				
Évaluer sans noter (Aubin).				
Laisser une place à mes élèves dans leur évaluation (Aubin).				

Passeport pour la planification au primaire






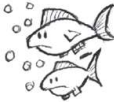
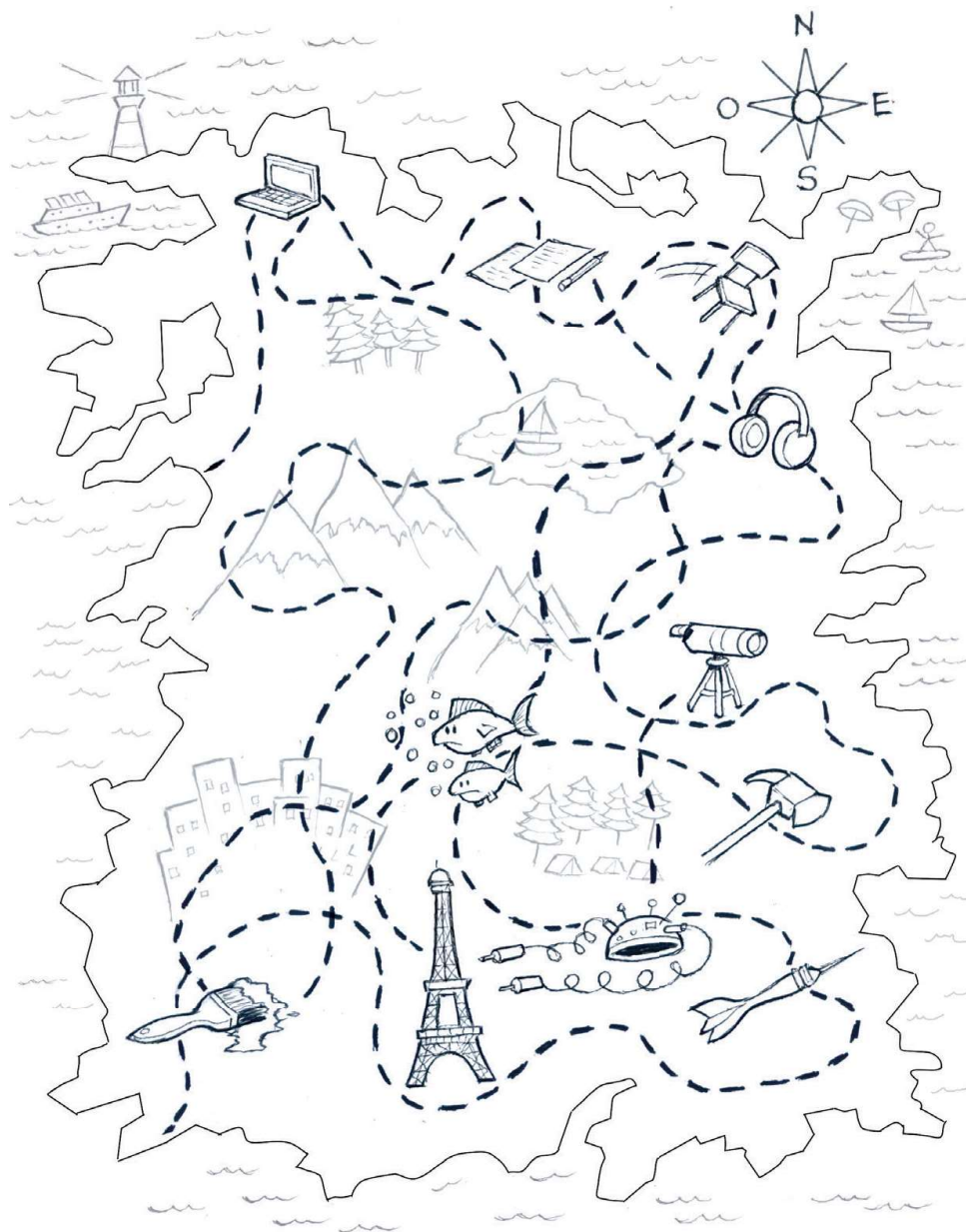
Besoins	Besoin à court terme	Besoin à moyen terme	Besoin à long terme	Icône
Chapitre 6 (p. 129)				
Intégrer les éléments de la culture à mon enseignement (Nadeau).				
Rehausser le niveau de culture générale de mes élèves (Nadeau).				
Chapitre 7 (p. 145)				
Différencier en fonction des besoins de mes élèves (Leroux).				
Prévoir les obstacles à l'apprentissage et à la participation (Leroux).				
Chapitre 8 (p. 171)				
Évaluer les avantages des usages du numérique dans une activité d'apprentissage (Kamga et al.).				
Planifier une activité qui mobilise les usages du numérique (Kamga et al.).				
Chapitre 9 (p. 193)				
Soutenir le plaisir d'apprentissage et développer la curiosité chez mes élèves (Lépine et Côté).				
Travailler en interdisciplinarité (Lépine et Côté).				
Chapitre 10 (p. 215)				
Définir mon plan de gestion de classe idéal (Bernier et al.)				
Mettre en œuvre et réguler le plan de gestion de classe (Bernier et al.).				
Chapitre 11 (p. 241)				
Explorer les espaces innovants (Fortin et al.).				
Optimiser les espaces plus traditionnels (Fortin et al.).				

Tableau II | Identification des besoins portant sur la planification à court, moyen et long terme

Le chemin est long du projet à la chose⁴

Vous venez d'identifier vos besoins à court, moyen et long terme concernant différents aspects de la planification. Maintenant, prenez le temps de bien choisir quel chapitre serait le plus bénéfique pour vous en premier. En prenant appui sur l'identification de vos besoins (tableau I1), identifiez sur cette carte le chemin que vous souhaitez suivre.



4. Molière (ND).

Enfin, sachez que les chapitres sont interreliés. Ainsi, des références à d'autres chapitres sont intégrées directement dans les textes à l'aide des icônes qui apparaissent dans la marge. N'hésitez pas à sortir des sentiers battus et à lire cet ouvrage dans l'ordre que vous le souhaitez en vous accordant la possibilité de faire des sauts de puces dans d'autres chapitres en cours de lecture selon vos besoins et préoccupations. Vous y ferez de belles découvertes et explorerez sans doute de nouveaux horizons.

Bibliographie

- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Hejji Alanazi, M. (2019). A study of the pre-service trainee teachers problems in designing lesson plans. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10.
- 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.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y. et Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and instruction*, 20(6), 487-497.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (dissertation). Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. Profession enseignante. Gouvernement du Québec.
- Perrin, N. et Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (... en formation)? *L'Éducateur*, 38-40.
- Portelance, L. et D'Amours, L. (2020). Planifier : un apprentissage pour le stagiaire, un rappel pour l'enseignant. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 155-176). Éditions JFD.
- Shaw, R. D. (2017). I can hardly wait to see what I am going to do today : Lesson planning perspectives of experienced band teachers. *Contributions to Music Education*, 42, 129-152.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into practice*, 18(3), 163-169.