



جامعة المنصورة
كلية التربية

—



**Dispositif de formation proposé pour développer
les pratiques enseignantes chez les futurs-
enseignants du FLE
aux facultés de pédagogie**

By

Dr. Ayda Sabry EZZELREGAL

*Maitre de conférences des curricula
et didactique du FLE
Faculté de Pédagogie
Université de Mansourah*

Journal of The Faculty of Education- Mansoura University

No. 128 – Oct . 2024

**Dispositif de formation proposé pour développer les pratiques enseignantes chez
les futurs-enseignants du FLE
aux facultés de pédagogie**

Dr. Ayda Sabry EZZELREGAL

Résumé:

L'enseignant constitue la pierre angulaire du processus de l'enseignement/apprentissage. Sa formation est un processus complexe qui implique plusieurs aspects et différentes dimensions, tels que la formation individuelle et professionnelle; l'apprentissage théorique et l'application pratique; la formation personnelle et institutionnelle. Il est donc crucial de fournir à l'enseignant les expériences et les connaissances nécessaires afin d'être apte à mettre en œuvre de bonnes pratiques enseignantes.

Étant la première phase de toute pratique enseignante, la planification de leçons demeure la clé du succès de l'apprentissage. Elle concerne le processus de préparation d'un cadre permettant de guider les actions de l'enseignant pour garantir la participation de tous les apprenants dans les activités d'enseignement/apprentissage. C'est lors de cette phase que l'enseignant établit les fondements de leçon, permettant à chaque apprenant d'acquérir les compétences, d'accéder aux savoirs et savoir-faire, de participer activement pour lui assurer un apprentissage efficace.

Malgré l'importance qu'il fallait accorder aux compétences de la planification, il y a une faiblesse touchant ces compétences chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah. Cela peut être interprété par le manque de formation qui est orientée vers la théorie au détriment de la pratique.

Ce constat constitue la problématique ainsi le point de départ de la présente recherche qui a pour objectif d'apporter un éclairage sur la question du développement des compétences de la planification chez les futurs enseignants du FLE afin de les préparer à être habiles dans leur pratique enseignante et l'exercer efficacement.

Dans le but de développer les compétences de la planification chez les futurs-enseignants, la chercheuse a élaboré les outils et les matériels qui se résument dans: une grille des compétences de la planification nécessaires aux futurs enseignants du FLE, un test de connaissance pour mesurer le côté cognitif des compétences de la planification, une grille d'évaluation pour mesurer le côté performatif des compétences de la planification et un dispositif de formation proposé en vue de développer les compétences visées chez les étudiants, membres de l'échantillon de la recherche.

Les outils et les matériels de la recherche ont été appliqués auprès de l'échantillon composé de 30 étudiants/étudiantes inscrits à la quatrième année à la faculté de pédagogie de Mansourah, section de français. Les résultats ont mené à la confirmation des hypothèses de la recherche et ont prouvé l'efficacité du dispositif de formation proposé sur le développement des compétences de la planification chez les membres de l'échantillon.

Mots-clés: dispositif de formation, pratiques enseignantes, compétences de planification, plan de leçon.

ملخص البحث:

يعد المعلم هو أساس عملية التعليم والتعلم، ويعد تكوينه مسارا معقدا يتطلب جوانب وأبعادا متعددة، مثل الإعداد الفردي والمهني، التعلم النظري والتطبيق العملي، إلى جانب التدريب على المستويين الشخصي والمؤسسي. لذا وجب الحرص على تزويده بالخبرات والمعارف الضرورية التي تمكنه من القيام بممارسات تدريسية فعالة. يُعد تخطيط الدرس خطوة أساسية في أي ممارسة تدريسية، حيث أنه يهدف إلى عملية إعداد إطار يوجه إجراءات المعلم لضمان مشاركة جميع الطلاب في أنشطة التعليم والتعلم. في تلك المرحلة، يضع المعلم أسس الدرس، مما يمكن كل متعلم من اكتساب المهارات والمعرفة والمشاركة بفاعلية في عملية التعلم، لضمان تحقيق تعلم هادف. رغم الأهمية التي ينبغي أن تُولى لمهارات التخطيط، إلا أن هناك ضعفاً يؤثر على هذه المهارات لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بكلية التربية - جامعة المنصورة. يمكن تفسير ذلك بعدم كفاية التدريب العملي لهؤلاء الطلاب، نتيجة التركيز على الجانب النظري على حساب التطبيق والممارسة. يمثل هذا البحث نقطة انطلاق تهدف إلى تسليط الضوء على تنمية مهارات التخطيط لدى الطلاب المعلمين، بهدف إعدادهم ليصبحوا أكثر مهارة وكفاءة في ممارساتهم التعليمية وأدائها بفعالية. سعيًا لتنمية مهارات التخطيط لدى الطلاب المعلمين، أعدت الباحثة مجموعة من الأدوات والمواد البحثية والتي تشمل: قائمة بمهارات التخطيط الضرورية للطلاب المعلمين، اختبارًا لقياس الجانب المعرفي لمهارات التخطيط، بطاقة تقييم لقياس الجانب الأدائي لمهارات التخطيط، وكذلك برنامج تدريبي مقترح لتنمية تلك المهارات لدى الطلاب عينة البحث. تم تطبيق أدوات ومواد البحث على عينة مكونة من 30 طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الفرنسية بكلية التربية بجامعة المنصورة. وأكدت النتائج صحة فرضيات البحث، وأثبتت فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير مهارات التخطيط لدى أفراد العينة. الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الممارسات التدريسية، مهارات التخطيط، خطة الدرس

1. Introduction

L'enseignant est la colonne vertébrale du processus éducatif du fait qu'il joue les rôles de transmetteur, de pédagogue, d'évaluateur, de formateur, de médiateur, de motivateur et d'administrateur. Étant donné que ses rôles et responsabilités requièrent de variées compétences, il est crucial qu'il reçoive une formation de haute qualité afin d'exercer efficacement sa profession.

Cette formation, selon Legault (2004: 178), représente une transformation complète des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), des savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches), et des savoir-être (attitudes, comportements) qui sont appliqués aussi bien dans l'enseignement (formation des enseignants) que dans l'apprentissage (formation des apprenants).

Dans ce sens, Richer (2011) démontre que la formation d'un futur-enseignant de langue nécessite de maîtriser un certain nombre de compétences, notamment: les savoirs, savoir-faire linguistique (connaissance de la langue), culturels (connaissances culturelles), didactique (les différentes méthodologies), scolaire (connaissances du monde éducatif, rôle de l'enseignant, rôle de l'apprenant et son articulation avec la société).

La pratique enseignante qui s'acquiert à travers la formation des enseignants est un facteur nécessaire à la construction d'un édifice pédagogique solide qui relie la

théorie et la pratique. Elle se compose de trois dimensions qui se réalisent en trois phases essentielles: la planification, l'exécution (la mise en œuvre) et l'évaluation.

Dans cette optique, Wanlin (2009); Wanlin et Crahay (2012) et Tochon (2013) mettent en évidence que la pratique enseignante se fait en trois phases: les phases préactive, interactive et postactive. La phase préactive englobe toutes les actions de planification effectuées par l'enseignant en s'appuyant sur les références curriculaires, les connaissances des élèves ainsi que sur les conditions historiques et contextuelles propres à la situation éducative où il détermine des objectifs, sélectionne des contenus, prépare du matériel pédagogique et conçoit des activités d'enseignement et d'apprentissage.

La phase interactive correspond aux interactions pédagogiques directes avec les élèves, à l'action elle-même, où interviennent les aspects psychopédagogiques, didactiques et organisationnels. Il s'agit du moment clé où l'enseignant met en œuvre en classe, avec les apprenants, les éléments qu'il a planifiés auparavant, pose des questions, gère le temps, encourage la participation tandis que la phase postactive correspond à l'évaluation rétroactive de la planification et de l'exécution. Cela implique de réfléchir à la mise en œuvre, aux actions effectuées ou omises, aux tâches proposées aux élèves, ainsi qu'à la manière dont les élèves ont réalisé ces tâches.

Compte tenu de la complexité des pratiques enseignantes ainsi que leurs contraintes et leurs exigences, la recherche en cours met l'accent sur la première phase de toute pratique enseignante; à savoir, la phase préactive qui réside dans la planification. Celle-ci représente la première compétence que chaque enseignant doit maîtriser afin de réfléchir aux questions et aux sujets qu'il abordera, de mettre en œuvre des procédures pédagogiques, d'évaluer l'enseignement sur des bases scientifiques solides et de former des futurs-enseignants compétents et autonomes, capables de bien exercer la profession de l'enseignement.

Selon Altet (2009), la planification efficace est la clé de la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Afin d'atteindre cette efficacité, les enseignants doivent se pencher sur plusieurs aspects: ce qu'ils souhaitent transmettre aux élèves, les moyens nécessaires pour s'assurer que la matière est bien comprise, comment ajuster leur approche pédagogique pour stimuler l'apprentissage, ainsi que les stratégies à mettre en place pour aider les apprenants qui ne se progressent pas.

Dans ce sens, John (2006) souligne que la planification de cours est une activité qui exige une réflexion approfondie. Elle permet à l'enseignant de rechercher une approche didactique adaptée et des supports alignés avec les objectifs du cours et les contenus à transmettre. Autrement dit, planifier consiste à structurer et coordonner diverses activités pour créer une leçon cohérente, facilitant l'apprentissage des apprenants.

C'est pourquoi, le plan de cours est un guide indispensable pour l'enseignant, détaillant ce que les élèves doivent acquérir comme connaissances et comment cet apprentissage sera efficacement abordé durant la session. Il aide à concevoir des activités d'apprentissage appropriées et à élaborer des stratégies pour évaluer la compréhension des apprenants. Le plan de cours bien préparé pour chaque séance permet de gérer la classe avec assurance, tout en maximisant les chances de fournir aux élèves une expérience d'apprentissage enrichissante et structurée.

En mettant en compte l'importance accordée à la faculté de pédagogie, cette institution doit assurer une formation académique aussi bien qu'une expérience professionnelle pour les futurs-enseignants. Pour ce faire, elle doit avoir une part de responsabilité de former des futurs-enseignants compétents, habiles et conscients de la rigueur du message éducatif à transmettre du fait que la formation d'un enseignant compétent, tant sur le plan linguistique que professionnel, conduit bien sûr à un processus éducatif efficace.

Plus précisément, il incombe aux facultés de pédagogie d'accorder une licence aux futurs enseignants qui leur permet d'exercer officiellement la profession d'enseignement. Après avoir rejoint le département de français à la faculté de pédagogie, les futurs enseignants reçoivent deux types de formation de base: l'un est académique et l'autre est pédagogique, c'est ce qui est aussi constaté par Altet et al. (2008) qui confirment que former un enseignant compétent est une tâche complexe, car cela requiert à la fois un aspect disciplinaire et pédagogique.

En ce qui concerne le programme destiné aux futurs enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah, on observe que l'intérêt est accordé plutôt aux matières théoriques sous deux formes: l'une est académique (traduction, phonétique, littératures, textes, linguistiques...) et l'autre est pédagogique (micro enseignement, didactique, curricula). Ces dernières visent à fournir aux étudiants une solide base de

connaissances autour les modèles de planification d'un cursus, son organisation, ainsi que autour les stratégies de mise en œuvre en classe. À cette formation s'ajoute le stage pratique qui se déroule un jour par semaine et se conclut par une semaine continue à la fin de chaque semestre au cours des deux dernières années universitaires.

Malgré que les programmes d'études aux facultés de pédagogie mettent en considération la formation professionnelle des futurs enseignants qui suivent une formation pédagogique tout au long des trois années universitaires, un défi reste toujours à relever que la formation initiale des futurs enseignants n'est pas suffisant à tel point qu'ils sont aptes à effectuer une bonne pratique enseignante, ce qui rend les enseignants débutants éprouvent des difficultés à appliquer les connaissances théoriques acquises lors de leur formation initiale à la pratique réelle de l'enseignement. Ils subissent un choc en entrant dans la profession, estimant que leur formation ne les a pas suffisamment préparés à la réalité de la profession.

Ces lacunes peuvent être interprétées par le manque de formation de ces futurs enseignants à cause de la formation qui est orientée vers la théorie au détriment de la pratique de sorte qu'il ne permet pas d'assurer une maîtrise suffisante et de former des enseignants capables de bien planifier une leçon, d'organiser efficacement leurs cours et de gérer les situations problématiques en classe. C'est ce qui a encouragé Waage et Haugaløkken (2013) à souligner que, lorsqu'on demande au futur-enseignant d'être autonome et responsable dans sa pratique enseignante, il se sent souvent déstabilisé à cause de l'écart qu'il perçoit entre la théorie apprise et la réalité sur le terrain, comme si ces deux aspects étaient déconnectés.

Afin de développer les pratiques enseignantes (dont les compétences de la planification font partie intégrante), il est nécessaire d'entraîner les apprenants au transfert des connaissances, à l'intégration durable entre théorie et pratique. Il est essentiel, d'une part, de structurer cet apprentissage autour de situations professionnelles complexes et diversifiées (Perrenoud, 2001: 180). Ainsi, pour bien enseigner une matière, il est essentiel d'être capable de la transférer dans un contexte pratique.

En vue de développer les compétences de la planification chez les futurs enseignants du FLE, la chercheuse a conçu un dispositif de formation proposé dans

l'intention d'entraîner les étudiants de la quatrième année à bien planifier une leçon, préparer un plan de leçon impliquant tous les éléments nécessaires, formuler des objectifs claires, ...etc. Ce dispositif implique douze séances dont chacune implique des activités répondant aux objectifs visés et une évaluation formative à la fin de chaque séance.

2. Sensibilisation à la problématique de la recherche

En fait, le système universitaire de la formation des enseignants, au niveau international, a fait l'objet de maintes critiques par les chercheurs qui ont souligné que la formation des futurs enseignants est souvent trop axée plus sur la théorie que sur la pratique (Perrenoud, 2001; Maulini, 2001; Grangeat, 2004; Laurier, 2006; Mertler, 2009). Au niveau local, plusieurs études ont signalé qu'il y a une faiblesse touchant les pratiques enseignantes, appelées parfois compétences professionnelles, tant chez les futurs enseignants que chez ceux en service (Gohar, 2007; Atta, 2008; Hafez, 2009; Hussein, 2012; Abdel Moneim, 2012; El Hegazi, 2012; Cheng, 2013; Gaafar, 2015; Essawy, 2016; Seyam, 2017; Ousmane, 2019; Abd-Elaal, 2019; El-Seify, 2019; Ezz El-Arab, 2019; Chérif, 2020). À la connaissance de la chercheuse, aucune étude n'a spécifiquement abordé la compétence de la planification qui constitue la base de toute pratique enseignante.

Ainsi, la chercheuse, en tant que maître de conférences en curricula et didactique du FLE, a observé au cours de la surveillance pendant le stage pratique que les futurs enseignants du FLE ne possèdent pas les compétences de la planification de leçons suffisantes.

Afin de faire le point sur le niveau des étudiants, surtout en ce qui concerne les compétences de la planification, dans le but de confirmer l'existence d'une faiblesse chez eux, la chercheuse a mené une étude pilote auprès des étudiants de la quatrième année. Cette étude exploratoire a été menée à deux volets dont le premier constitue un test de connaissance pour mesurer le côté cognitif des compétences de la planification. Voici les résultats du test de l'étude pilote:

Tableau no. (1)
Résultats du test de l'étude pilote
des compétences de la planification

N°	Domaines	No. d'étudiants	% des réponses correctes
1-	Cadre général du plan de cours	15	40.78%
2-	Objectifs d'apprentissage	15	33.43%
3-	Supports didactiques	15	20.56%
4-	Analyse du contenu de la leçon	15	46.67%
5-	Procédures d'enseignement	15	29.23%
6-	Activités d'enseignement	15	31.23%
7-	Références	15	35.15%
8-	Méthodes d'évaluation	15	38.22%

De même, le deuxième volet porte sur l'analyse de la performance du même échantillon à partir de l'observation de leurs cahiers de préparation afin d'évaluer leur côté performatif touchant les mêmes compétences mesurées. Parmi les aspects de la faiblesse observés chez les membres de l'échantillon, on peut citer que les futurs enseignants ne sont pas capables de:

- Noter tous les éléments de base qui doivent être impliqués dans le plan de leçon;
- Formuler clairement les objectifs d'apprentissage où ils formulent des objectifs qui ne sont pas mesurés;
- Diversifier les niveaux des objectifs;
- Intégrer plus d'un résultat d'apprentissage dans le même objectif;
- Varier l'utilisation de supports didactiques;
- Extraire les éléments de structure de la leçon tels que le lexique, les expressions et les règles grammaticales;
- Diversifier l'utilisation des stratégies qui encouragent l'apprentissage actif;
- Déterminer le déroulement de la leçon en précisant le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant pendant l'application de chaque stratégie;
- Varier les activités d'apprentissages en fonction des objectifs de leçon;
- Déterminer des références auxquelles les apprenants peuvent se référer.

Les résultats des deux aspects de mesure montrent qu'il y a une faiblesse touchant les compétences de la planification chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie de Mansourah. Ces résultats obtenus ont permis de nourrir une discussion portant sur la nécessité du développement des compétences de la planification.

3. Problématique de la recherche

À la lueur des études antérieures, de l'expérience personnelle de la chercheuse et des résultats de l'étude pilote, on peut cerner la problématique de cette recherche de la façon suivante: «il y a une faiblesse touchant les compétences de la planification chez les étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de Pédagogie - Université de Mansourah».

Vu cette faiblesse, la recherche en cours essaye de répondre aux questions suivantes:

Quelles sont les compétences de la planification d'une leçon nécessaires aux étudiants de la quatrième année - section de français?

À quel point les étudiants de la quatrième année - section de français sont-ils dotés de ces compétences ?

Quel est le dispositif de formation proposé visant le développement des compétences de la planification chez les étudiants de la quatrième année - section de français?

Quel est l'effet du dispositif de formation proposé sur le développement du côté cognitif des compétences de la planification chez les étudiants de la quatrième année - section de français?

Quel est l'effet du dispositif de formation proposé sur le développement du côté performatif des compétences de la planification chez les étudiants de la quatrième année - section de français?

Quelle est la corrélation entre les deux côtés cognitif et performatif des compétences de la planification ?

4. Hypothèses de la recherche

Les hypothèses de cette recherche visent à prouver qu':

- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P (\leq 0.05)$ entre les moyennes de notes de l'échantillon de la recherche aux pré/post-applications du test de connaissance des compétences de la planification en faveur de la post-application du test.
- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P (\leq 0.05)$ entre les moyennes de notes de l'échantillon de la recherche aux pré/post-applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification en faveur de la post-application de la grille d'évaluation.
- Il y a une corrélation statistiquement significative au niveau de $P (\leq 0.05)$ entre les notes des étudiants membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne le côté cognitif et celui performatif des compétences de la planification.

5. Objectifs de la recherche

- Cette recherche vise à réaliser les objectifs suivants:
- Déterminer les compétences de la planification nécessaires aux étudiants de la quatrième année - section de français.
- Développer les compétences de la planification chez les étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah.
- Élaborer un dispositif de formation proposé visant le développement des compétences de la planification auprès des étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah.
- Mesurer l'effet du dispositif de formation proposé sur le développement des compétences de planification chez les étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah.

6. Échantillon de la recherche

- Afin de mesurer les compétences de la planification, il est certain que sa mesure et son évaluation nécessitent une connaissance professionnelle suffisante préalablement acquise. Donc, la chercheuse a choisi les étudiants de la quatrième année parce que cette année représente la phase d'acquisition professionnelle nécessaire. L'échantillon de cette recherche qui a été aléatoirement sélectionné se compose ainsi d'un seul groupe composé de trente étudiants/étudiantes inscrits à la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.

7. Méthodologie de la recherche

- En vue de réaliser les objectifs de cette recherche et répondre à ses questions, la chercheuse a suivi la méthode quasi-expérimentale. Plus précisément, elle a appliqué le test de connaissance des compétences de la planification et la grille d'évaluation auprès des étudiants membres de l'échantillon. Après cela, elle a déterminé les notes de ces étudiants dans les deux outils (pré-application). Ensuite, elle a appliqué le dispositif de formation proposé pour développer les compétences visées chez les membres de l'échantillon. Puis, les mêmes deux outils ont été réappliqués (post-application). La chercheuse a comparé les résultats des deux applications pour déterminer l'efficacité du dispositif de formation proposé.

8. Délimites de la recherche

Cette recherche se limite aux éléments suivants:

- Un échantillon composé de trente étudiants/étudiantes inscrits à la quatrième année au département de français à la faculté de pédagogie de Mansourah.
- Les compétences de la planification qui se résument dans: le cadre général du plan de cours, les objectifs d'apprentissage, les supports didactiques, l'analyse du contenu de la leçon, les procédures d'enseignement, les activités d'enseignement, les références, les méthodes d'évaluation.
- Le premier semestre de l'année universitaire 2023/2024.

9. Outils et matériels de la recherche

Afin de répondre aux questions de la recherche et vérifier ses hypothèses, la chercheuse a élaboré les outils et les matériels suivants:

- Une grille des compétences de la planification nécessaires aux étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie.
- Un test de connaissance pour mesurer le côté cognitif des compétences de la planification auprès des étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie.
- Une grille d'évaluation pour mesurer le côté performatif des compétences de la planification en examinant les cahiers de préparation des étudiants, membres de l'échantillon.

- Un dispositif de formation proposé en vue de développer les compétences visées auprès des étudiants, membres de l'échantillon.

10. Procédures de la recherche

En vue de répondre aux questions de la recherche, la chercheuse a mis en pratique les étapes suivantes:

- Passer en revue les écrits théoriques et les études antérieures qui touchent les pratiques enseignantes et surtout la planification, sa définition, son importance, ses niveaux, ...etc.
- Élaborer une grille des compétences de la planification nécessaires aux étudiants de la quatrième année à la faculté de pédagogie - section de français.
- Élaborer un test de connaissance pour mesurer le côté cognitif des compétences de la planification auprès des étudiants, membres de l'échantillon de la recherche.
- Élaborer une grille d'évaluation pour mesurer le côté performatif en examinant les cahiers de préparation des étudiants, membres de l'échantillon en ce qui concerne leurs compétences de la planification.
- Élaborer un dispositif de formation proposé pour développer les compétences visées chez les étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie.
- Présenter les outils et les matériels de la recherche au jury, les modifier selon leurs points de vue et les mettre dans leur forme finale.
- Choisir l'échantillon de la recherche parmi les étudiants de la quatrième année - section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah.
- Pré-appliquer les outils de la recherche (le test de connaissance et la grille d'évaluation) auprès des membres de l'échantillon de la recherche.
- Enseigner le dispositif de formation proposé à l'échantillon de la recherche.
- Post-appliquer les outils de la recherche (le test de connaissance et la grille d'évaluation) auprès des membres de l'échantillon de la recherche.
- Traiter statistiquement les résultats de la recherche.
- Analyser et interpréter les résultats de la recherche.

- Présenter les recommandations et les suggestions de la recherche à la lueur des résultats obtenus.

11. Terminologies de la recherche:

- Pratiques enseignantes

Reckwitz (2002: 249) définit les pratiques enseignantes comme *«des routines comportementales composées de plusieurs éléments, interconnectés les uns aux autres impliquant des formes d'activités physiques, activités mentales, des outils, de la motivation et des émotions»*.

Selon Altet; Bru et Blanchard-Laville (2012: 13) *« la pratique enseignante n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais qu'elle comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision »*.

D'après Vinatier (2013: 28), la pratique enseignante désigne *« tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes »*.

La chercheuse définit opérationnellement les pratiques enseignantes comme l'ensemble des activités pédagogiques effectives réalisées par l'enseignant impliquant la planification, l'exécution et l'évaluation, c'est ainsi la manière qu'il adopte pour enseigner, sa façon propre et concrète de réaliser une activité d'enseignement dans la classe du FLE.

- Planification

Selon Riff et Durand (1993: 84), la planification désigne *«l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, 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 »*.

De sa part, CIREP (2020: 4) montre que la planification *« c'est le fait de décider à l'avance de ce à qui sera fait, comment, et par qui cela sera effectué. Elle est la première étape dans tout ce processus administratif »*.

D'après Deprit et Van Nieuwenhoven (2021: 76), la planification est « *une activité faisant partie du métier de l'enseignant qui se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage* ».

La chercheuse définit opérationnellement la planification comme étant un ensemble de compétences nécessaires afin d'élaborer un plan de leçon complet, c'est la première phase de toute pratique enseignante qui comprend la formulation d'objectifs, l'analyse du contenu, la détermination des activités et des méthodes d'enseignement et le choix des outils d'évaluation appropriés.

- Dispositif de formation

Lebrun et *al.* (2011) définissent le dispositif de formation comme un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose.

Selon Blandin (2002), le dispositif de formation désigne un ensemble de moyens organisés en vue de faciliter le processus d'apprentissage et l'accès d'un public cible à des actions de formation, c'est une ressource ou un outil permettant à une personne d'acquérir ou de développer des compétences.

Dans le cadre de cette recherche, le dispositif de formation proposé peut être défini comme un ensemble de séances qui impliquent des objectifs à réaliser, un contenu sous formes des activités à accomplir, des stratégies pédagogiques et des méthodes d'évaluation, visant à développer les compétences de la planification chez les futurs-enseignants du FLE.

12. Cadre théorique de la recherche

Dans les lignes qui suivent, on va clarifier les assises conceptuelles touchant les pôles qui sont à la base de cette recherche: la pratique enseignante; sa définition, ses étapes. On va aussi exposer en détail l'étape de la planification, sa définition, ses compétences...etc.

12.1. La pratique enseignante, qu'est-ce que c'est ?

Selon Altet (2002: 86), la pratique enseignante *«renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle »*.

Karnes et Bean (2009) la considèrent comme l'ensemble des comportements, des procédures et des activités pédagogiques réalisées par l'enseignant, impliquant l'extrapolation du contenu, la formulation des objectifs procéduraux, l'identification des ressources et des outils d'apprentissage et des scénarios pédagogiques, la mise en œuvre de la gestion de classe, des traitements pédagogiques, de l'utilisation de la technologie et de l'évaluation des performances.

Ardouin (2006: 110) la définit comme *« la mise en oeuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité »*.

Selon Perrenoud (2001: 52), la compétence de la pratique enseignante est *«la capacité de mobiliser diverses ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience...) mais également des ressources de son environnement: réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures... (ressources environnementales partagées cognitives pour faire face aux situations d'apprentissage)»*.

Il convient de souligner donc que la pratique enseignante désigne l'ensemble des actions, des gestes, des décisions et des comportements adoptés par l'enseignant dans le cadre de son activité professionnelle pour faciliter l'apprentissage des élèves. Ainsi, c'est la capacité à mobiliser un ensemble de savoirs et de ressources pour résoudre des problèmes spécifiques au contexte professionnel. Elle est influencée par des facteurs tels que les théories de l'apprentissage, l'expérience professionnelle, les ressources disponibles et le contexte institutionnel.

12.2. Importance du développement des compétences de la pratique enseignante

Il est à préciser que la formation et le développement professionnels des enseignants sont une préoccupation majeure pour les chercheurs en éducation à l'échelle mondiale (Sullivan, 2004 ; Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005) du fait que les

enseignants jouent un rôle central dans le processus éducatif et orientent la réalisation de ses objectifs. Par conséquent, les méthodes de formation des enseignants doivent être optimisées pour assurer une formation de qualité, ce qui aura un effet bénéfique sur les futurs enseignants.

Dans ce contexte, Calderhead (1992:54) constate que *«l'apprentissage de l'enseignement suppose l'acquisition d'une gamme de comportements pédagogiques mais il nécessite aussi le développement de manières d'envisager les élèves, le programme et le travail en classe, ainsi que la prise en charge de certains engagements et principes sur l'enseignement, le rôle de l'enseignant [...]»*. À cela Maulini et Vellas (2003: 14) ajoutent qu' *« enseigner, aujourd'hui, ce n'est pas "faire" devant les élèves ce que d'autres ont décidé que nous ferions, c'est mobiliser des ressources de différentes provenances pour créer les conditions favorables aux apprentissages »*.

Posséder des compétences, selon Le Boterf (2009: 28), ne garantit pas être compétent. En effet, il est essentiel que la personne compétente soit capable de les structurer et de les mobiliser de manière pertinente pour gérer des situations de pratique enseignante, tout en tenant compte des critères de réalisation qui s'y rattachent.

En vue de garantir la réussite de tous, l'enseignant devrait idéalement ajuster son enseignement aux divers styles d'apprentissage des élèves. Il guide les élèves afin de les aider à progresser à leur propre rythme et à atteindre pleinement les compétences prévues intégrées dans le programme de formation.

C'est pourquoi, il est crucial que les enseignants bénéficient d'une formation pédagogique pratique au sein d'institutions publiques, afin de développer des compétences professionnelles telles que: élaborer et organiser des plans de cours, gérer des situations pédagogiques complexes, administrer l'évaluation des résultats dans des domaines particuliers, favoriser un apprentissage durable (Bernadette et Marion, 2012: 11)

Noelizaire et *al.* (2014: 9) précisent que les pratiques enseignantes permettent aux enseignants de/d':

- Se concentrer sur la maîtrise progressive d'une aptitude, facilitant ainsi leur avancement dans l'apprentissage;

- Avoir une compréhension précise des objectifs d'apprentissage visés;
- Disposer de critères clairs pour évaluer leurs propres performances;
- Présenter leur capacité à travailler de manière claire et pratique;
- Évaluer objectivement les résultats de leur enseignement, en renforçant les réussites et en proposant des modifications pour les aspects à améliorer.

Perrenoud et *al.* (2008) observent que le domaine de la formation des enseignants s'élargit. Ils mentionnent que plusieurs évolutions sont intervenus suite à la professionnalisation du métier d'enseignant, à l'émergence de la logique des compétences et du succès du modèle du praticien réflexif.

Dans cette optique, Elsarraf (2012: 7) soulignent que le développement des pratiques enseignantes dans l'enseignement est influencé par cinq facteurs interdépendants:

- Les grands changements sociétaux, tels que les avancées technologiques et la mondialisation.
- La rapide évolution des connaissances, tant dans leur élaboration que dans leur transmission, qu'elles se déroulent au sein ou en dehors du cadre scolaire, depuis la formation initiale de l'enseignant, quelle que soit la discipline concernée.
- Les changements extrêmes et la diversité au sein de la population scolaire, en fonction du milieu, du niveau, et de la classe.
- Les évolutions rapides du cadre professionnel, incluant la redéfinition des projets politiques, la clarification des projets d'établissement et l'augmentation des responsabilités.

Tawil (2005: 34) insiste sur l'importance du développement de savoir-faire qui peuvent être réutilisés dans divers contextes sociaux, appelés "compétences". Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères doit viser à « *l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et d'adapter à de nouvelles situations* ».

Compte tenu de l'importance des compétences de la pratique enseignante, Beckers (2007: 15) indique que « *face à la complexité croissante de la tâche des enseignants, leur "professionnalisation" est largement revendiquée dans les discours officiels de nombreux pays comme une absolue nécessité* ». Cette professionnalisation, selon Martinet et *al.* (2001), se réfère au processus de développement et de

construction des compétences nécessaires pour exercer la profession de l'enseignement.

De ce qui précède, il apparaît clairement que les bonnes pratiques enseignantes:

- Reposent sur l'interaction entre l'enseignant et l'élève;
- Encouragent la coopération entre les apprenants;
- Encouragent l'apprentissage actif, stimulent la pensée créative des apprenants et développent la capacité à résoudre des problèmes;
- Sont celles qui fournissent un feedback immédiat aux apprenants;
- Prennent en considération les différents styles d'apprentissage nécessaires aux apprenants;
- Tiennent compte les différences individuelles entre les apprenants.

12.3. Étapes des pratiques enseignantes

Selon Durand (1996), c'est Jackson (1968) qui a été le premier à souligner que le rôle de l'enseignant est complexe et ne se limite pas à ses interventions en classe. Il implique plutôt une alternance entre des moments passés avec les élèves et d'autres où il travaille en leur absence.

Les compétences de la pratique enseignante désignent l'ensemble organisé des compétences nécessaires en vue d'exercer la profession de l'enseignement. Cet ensemble est souvent perçu comme une référence ou un « idéal » par ceux qui conçoivent, planifient, gèrent ou évaluent les programmes de formation, ainsi que par les individus qui, dans ces rôles, établissent ou évaluent leur propre parcours de formation (Berchoud, 2007: 69). Autrement dit, la pratique enseignante se passe par trois étapes essentielles: la planification, l'exécution et l'évaluation.

En ce qui concerne la première étape qui réside dans la planification, comme le montre González et *al.* (2005: 20), elle vise à élaborer des activités pour renforcer les connaissances acquises, déterminer les objectifs d'apprentissage, développer des outils d'évaluation à différents stades de l'apprentissage, repérer les obstacles potentiels pour les élèves, définir l'activité proposée aux élèves, préciser sa durée et rédiger les instructions et intégrer la situation dans un parcours pédagogique global et identifier les prérequis nécessaires.

Par rapport à la deuxième étape qui est l'exécution, cela signifie, selon González (2005: 20), l'organisation de l'espace de la classe et la gestion du temps scolaire en fonction des activités planifiées, l'adaptation des méthodes d'intervention et de communication, l'exploitation des erreurs et des réussites des élèves pour améliorer l'apprentissage, la gestion des différents moments d'une séquence d'apprentissage et la bonne utilisation des supports et des outils disponibles.

Concernant la troisième étape qui vise à l'évaluation, elle a pour but de mesurer la capacité de l'apprenant à utiliser et appliquer ses connaissances pour accomplir une tâche ou une action, évaluer l'efficacité des interventions de l'enseignant et ajuster la conception et la planification en conséquence et examiner comment les divers éléments de la situation d'apprentissage interagissent, en comparant les résultats obtenus et le comportement des élèves avec les objectifs visés et les données initiales. À certaines étapes du processus d'apprentissage, elle permet aussi d'identifier les acquis, les points forts et faibles de l'apprenant. En cas de difficultés rencontrées par l'apprenant, l'évaluation aide à élaborer des stratégies d'apprentissage pour ajuster et améliorer la situation. De plus, elle fournit une évaluation du niveau de développement des compétences à la fin de la session de formation (Makanga Mboumba, 2018).

Nault (1997), cité par Bocquillon et *al.* (2019), propose aussi une structuration en trois étapes pédagogiques. La première étape est celle de la préparation, où l'objectif est de mobiliser l'étudiant, de capter son attention et de susciter son envie d'apprendre. La deuxième étape concerne la réalisation des apprentissages, qui se fait à travers diverses techniques et méthodes pédagogiques. Enfin, la troisième étape permet à l'apprenant de prendre conscience des connaissances acquises au cours du processus.

12.3.1. Qu'est-ce que la planification?

Piskurich (2000), Dessus (2002), Paquette (2004), Altet (2009) Wanlin (2009), Deprit et Van Nieuwenhoven (2021) considèrent la planification comme une activité de création de séquences pédagogiques et de plans de formation qui reposent sur un ensemble de principes, de règles et de procédures à suivre pour élaborer un plan de formation complet.

Dans le cadre de la profession enseignante, la planification *«est une compétence professionnelle incontournable, au même titre que les compétences en communication, en gestion de classe, en évaluation et en éthique»* (Gagné et Berger, 2019: 605).

Comme le montre González (2005), préparer une leçon, c'est donc prévoir le contenu à enseigner, planifier la manière dont on va l'enseigner et déterminer les objectifs à atteindre. À cela s'ajoute que dans le cadre de la planification, les enseignants sont amenés à réfléchir à la situation d'enseignement/apprentissage qu'ils doivent créer, aux buts et objectifs à atteindre, ainsi qu'aux personnes concernées (Hong et Choi, 2011).

Selon Rieunier (2000), préparer une leçon, un cours ou une séquence de formation, cela indique une élaboration d'un dispositif pédagogique qui stimule la motivation des apprenants, offre des contenus rigoureux et facilite leur assimilation progressive. Cela implique également de planifier les évaluations nécessaires, d'anticiper des solutions de soutien pour les apprenants en difficulté ou en situation d'échec. En somme, préparer une leçon signifie adopter une démarche centrée sur l'apprenant, en balisant son parcours d'apprentissage, en rendant les savoirs accessibles, et en favorisant leur engagement actif. Sans cette participation et la mobilisation de leur intelligence, l'objectif pédagogique est voué à l'échec.

La préparation d'une leçon, qui consiste à traduire la planification en activités concrètes, inclut plusieurs étapes clés:

- Définir les objectifs à atteindre et les étapes de progression visées;
- Sélectionner les éléments des compétences transversales à utiliser comme outils;
- Examiner les savoirs mobilisés, analyser et structurer la matière à enseigner;
- Identifier les prérequis nécessaires;
- Anticiper les éventuelles difficultés que les élèves pourraient rencontrer;
- Organiser les étapes de la progression et structurer la séquence en différentes séances. (Chevalley, 2018: 4)

Legendre (2005); Musial *et al.* (2012); Raynal et Rieunier (2012) considèrent la planification de l'enseignement comme étant surtout axée sur la conception de leçons et de situations d'apprentissage. Cela inclut l'ensemble des activités nécessaires

pour élaborer des périodes d'apprentissage, en intégrant des stratégies pédagogiques visant à atteindre un objectif éducatif.

À ces égards, Musial et *al.* (2012: 65) observent que la planification et la réflexion pédagogique se rapprochent de la démarche suivante: « *Étant donné l'état actuel des connaissances dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement, du contenu à enseigner, étant donné l'ensemble des ressources matérielles et humaines qui sont à ma disposition, étant donné l'ensemble des contraintes qui pèsent sur ma situation d'enseignement, j'ai conçu une démarche pour atteindre ce but* ».

De ce qui précède, on peut dire que la planification est un processus continu qui permet de réfléchir, de préparer tout ce qu'il faut pour aider les élèves à se progresser. Le programme d'enseignement bien planifié doit prendre en considération le niveau de l'apprenant, tout en le motivant à atteindre son plein potentiel d'apprentissage. Il doit également prévoir un soutien adéquat, anticiper les compétences requises pour la réussite et les enseigner de façon explicite.

12.3.2. Importance de la planification

La planification de leçon, selon Hattie (2012) est une phase cruciale dans le développement d'un cours pour garantir un enseignement de qualité et un apprentissage efficace où elle vise à déterminer les intentions pédagogiques ainsi que les objectifs d'apprentissage du cours, choisir les moyens d'évaluation pour valider l'atteinte de ces objectifs aussi bien que les méthodes d'enseignement qui seront mises en œuvre au cours de chaque séance. C'est également, pour Dessus (2002), un moment incontournable pour les interactions de classe étant donné que l'impact de la planification sur l'action a souvent été démontré. C'est le moment où l'étudiant doit montrer qu'il investit habilement les savoirs appris pour appuyer ses décisions éclairées. Bergeron (2016)

Cette compétence représente une part importante de toute formation à l'enseignement; pour certains, elles sont même considérées comme la compétence la plus essentielle acquise dans ce contexte. (Mutton; Hagger et Burn, 2011)

De sa part, González (2005: 21) affirme que bien préparer une leçon, cela permet aussi de faciliter le travail de l'enseignant pendant la classe, rendre son travail plus efficace et adapté, assurer une préparation matérielle soignée, préparer la formulation des consignes et garder une trace écrite de son travail. Une leçon bien

préparée constitue donc la base d'un enseignement réussi, favorisant un environnement d'apprentissage calme et harmonieux.

Afin d'aboutir à une bonne planification, les enseignants doivent intégrer lors de cette étape des considérations liées à la participation des apprenants, leur motivation, leurs besoins, leurs capacités, leurs intérêts, ainsi que le diagnostic et les difficultés de ces apprenants. (Wanlin, 2009)

Selon Wanlin (2016 : 349-351), une planification efficace permet une gestion optimisée du temps et une organisation structurée du matériel pédagogique dans le cadre des activités ou des séquences. Elle favorise également le choix, l'organisation et l'enchaînement des routines d'enseignement, approfondit les connaissances sur le sujet à enseigner, et procure une meilleure compréhension des compétences à transmettre. En outre, elle contribue à réduire l'anxiété, à renforcer la confiance en soi, à limiter les imprévus et les incertitudes inhérents à chaque situation d'enseignement, tout en facilitant l'aménagement de l'environnement physique de la classe.

Wanlin (2009) a mis en évidence que les enseignants planifient pour répondre à des motivations personnelles et psychologiques, notamment pour réduire leur anxiété lors du processus d'enseignement, accroître leur confort personnel, mieux gérer les imprévus, mémoriser le déroulement des cours, revoir les contenus à transmettre, et approfondir leurs connaissances.

Le développement des compétences de planification de cours constitue un objectif essentiel des formations destinées aux enseignants, et il doit être intégré dans tous les programmes de formation, indépendamment du niveau d'enseignement ou du contexte culturel. (Russ et al., 2016)

Wanlin et Crahay (2012) ajoutent que la planification joue un rôle crucial dans les interactions pédagogiques entre l'enseignant et ses apprenants, car les plans de leçon qu'elle produit occupent une place centrale dans les réflexions des enseignants durant leurs cours.

La planification est une étape incontournable pour assurer la cohérence pédagogique des leçons. Elle consiste à concevoir et organiser des activités et des tâches adaptées aux élèves, en diversifiant leur nature et leur niveau de complexité. Elle inclut également la vérification de l'appropriation entre les activités, les tâches,

les objectifs pédagogiques, le programme officiel, et les compétences des élèves, tout en identifiant des objectifs clairs d'apprentissage.

Tout ce qui précède affirme l'importance de la planification où elle permet de/d':

- Parvenir à une réussite optimale à travers la détermination des objectifs clairs et en travaillant conjointement, enseignant et élève, pour les atteindre;
- Simplifier le travail de l'enseignant et de l'élève tout en réduisant de nombreux obstacles;
- Sélectionner des méthodes pédagogiques adaptées, favorisant l'atteinte des objectifs et le développement des connaissances et compétences chez les élèves;
- Aider l'enseignant à avoir confiance en lui et à éviter le hasard et l'improvisation, à se développer professionnellement et à accroître son expérience;
- Choisir le contenu, les méthodes, les stratégies et les méthodes d'enseignement appropriées pour chaque leçon;
- Utiliser le temps et les efforts de manière appropriée.

12.3.3. Niveaux de planification

L'ampleur des traces écrites varie selon les enseignants, tout comme les niveaux qu'ils privilégient. Ces niveaux, qui sont interconnectés et s'influencent mutuellement, englobent la planification annuelle, périodique, unitaire, hebdomadaire et quotidienne; les leçons, les unités et les cours; les programmations à court, moyen et long terme; les séances, séquences et scénarios pédagogiques; ainsi que les situations d'enseignement/apprentissage et celles d'apprentissage et d'évaluation. (Musial et *al.*, 2012 ; Serdyukov et Ryan, 2008 ; Wanlin, 2009)

Lors de la planification, les enseignants doivent manipuler plusieurs éléments: « *triple temporalité : celle de la longue durée (le semestre et l'année, mais aussi le degré et le cycle), celle de la durée moyenne (la séquence didactique, étalée sur quelques semaines) et celle de la durée courte et immédiate (l'heure de cours à préparer pour le lendemain ... et à réguler au moment même où elle se déroule) »*. Dufays et *al.* (2013: 10)

Il existe différents niveaux de planification en fonction du degré de précision et de détail (Tochon, 2013 et Wanlin, 2009):

- La planification à long terme: il s'agit de la planification annuelle de l'enseignement, qui consiste à organiser la répartition des matières, des thèmes et des objectifs généraux du programme d'études sur les différentes périodes de l'année scolaire. Ainsi, elle établit, au cours de l'année scolaire, la répartition des activités, les principales sections du programme, tout en prévoyant les périodes et les outils pour l'évaluation sommative. Cette démarche doit impérativement être réalisée avant le début des cours et en coordination étroite avec les autres enseignants, en particulier ceux intervenant au même niveau.
- La planification à moyen terme qui porte sur la division du programme peut correspondre à une période spécifique du calendrier, comme un semestre, un trimestre ou un mois. Il s'agit ici d'organiser la succession des leçons, de déterminer les moments d'introduction de nouvelles notions, de révision et d'identifier les périodes les plus appropriées pour les évaluations. Cette planification peut être trimestrielle, mensuelle ou hebdomadaire.
- La planification à court terme, appelée aussi planification immédiate, correspond à une guide pratique pour l'enseignant dans la gestion des séances. Elle est conçue en s'appuyant sur les planifications à long et moyen terme, qu'elle concrétise. Elle précise, pour chaque journée, l'enchaînement des activités à mener. Elle décrit en détail le déroulement du "plan de cours" proposé à l'apprenant en fonction des compétences à développer, ainsi que le matériel didactique utilisé et les outils d'évaluation formative interactive.

12.3.4. Conditions de planification

Quelle que soit la situation, la réussite de toute activité humaine dépend d'une planification rigoureuse. Cela est également profitable pour la profession d'enseignement. Un enseignant consciencieux, soucieux de bien accomplir son travail, doit se poser chaque jour quatre questions fondamentales: Quoi enseigner ? Pourquoi enseigner ? À qui enseigner ? Comment enseigner ? Bocquillon et *al.* (2019: 6) ajoutent que préparer une leçon demande une réflexion approfondie et structurée. Il est essentiel de suivre plusieurs étapes et de prendre en compte divers éléments pour garantir une conception cohérente et pertinente.

La planification, selon Wanlin (2009), demande plusieurs dimensions qui reflètent une approche globale de la planification, combinant aspects pratiques, cognitifs et pédagogiques pour un enseignement efficace. Ces dimensions sont:

- Organisationnelles et administratives: Il s'agit de l'organisation de l'espace physique et de la mise en place de règles et standards de planification.
- Personnelles et psychologiques: Cette dimension vise à simplifier les tâches et à réduire l'incertitude. Elle fait appel à la mémorisation d'images mentales des situations d'enseignement/apprentissage et à l'organisation de routines pour une meilleure efficacité.
- Pédagogiques: Elle consiste à structurer les situations d'apprentissage en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques, à optimiser la qualité des expériences d'enseignement et à adapter le programme aux réalités spécifiques de la classe.

Ainsi, la planification est un processus essentiel dans toutes les activités éducatives. La clarté d'un programme, sa structuration et la définition des objectifs généraux et spécifiques renforcent la capacité de l'enseignant à gérer efficacement la leçon. Afin de garantir une bonne planification du cours, certaines conditions sont indispensables:

- L'enseignant doit déterminer les objectifs de la matière;
- Il doit être conscient des caractéristiques et des capacités de ses apprenants;
- Il doit avoir la capacité de choisir le matériel approprié au sujet de la leçon;
- Il doit prendre compte lors de la préparation d'un plan de leçon les différences individuelles entre les apprenants et mettre en œuvre de différentes méthodes d'évaluation et de rétroaction;
- Le plan doit être harmonieux en ce qui concerne le choix des contenus, les méthodes et stratégies pédagogiques, ainsi que les techniques d'évaluation.

12.3.5. Comment planifier une leçon?

Bien que la rédaction des leçons permette et encourage une certaine liberté, il est essentiel et pertinent de suivre un ensemble d'étapes pour assurer l'efficacité de l'enseignement. C'est ce qui est confirmé par Bocquillon et *al.* (2019: 7) qui signalent que chaque préparation de leçon débute par l'identification du public visé, la prise en compte des références précises au programme, ainsi que l'identification des compétences à développer. Ensuite, il est pertinent de réfléchir à la manière dont le

contenu et les compétences ciblées seront mis en œuvre. Pour ce faire, des objectifs opérationnels doivent être formulés.

Après avoir formulé ces objectifs, il est essentiel, pour bien cadrer l'acte d'enseignement, d'énoncer clairement les compétences et les connaissances préalables que les élèves sont censés maîtriser avant de commencer la nouvelle séquence d'enseignement.

Selon Bressoux (2000), une fois les premières étapes franchies, l'enseignant peut passer à la structuration de sa leçon. La conception de l'apprentissage s'articule généralement autour de plusieurs phases essentielles qu'il est important de respecter. En effet, des études portant sur l'« effet-maître » indiquent qu'un enseignement structuré en étapes distinctes favorise l'acquisition des connaissances par les apprenants.

La planification d'une leçon consiste à organiser de manière structurée les activités d'enseignement et d'apprentissage dans une période déterminée (Serdyukov et Ryan, 2008). Le plan de leçon inclut des informations descriptives telles que la date, le domaine d'apprentissage, le thème, et le niveau scolaire. Il comprend également des objectifs généraux et spécifiques, l'environnement, le matériel et les ressources nécessaires. Enfin, il implique le déroulement des activités, les tâches à réaliser, et les méthodes permettant d'évaluer la progression des élèves.

Le modèle *Planning for All Learners* (PAL), développé par le *Centre for Applied Special Technology* (CAST) en 2004, illustre une approche axée sur l'accessibilité des apprentissages. Cette approche qui met en avant l'importance de l'accessibilité et de l'identification des obstacles à surmonter grâce à des choix pédagogiques adaptés, est réalisée en quatre étapes:

- Définir des objectifs précis et adaptés aux élèves, en tenant compte des standards d'apprentissage et du contexte;
- Sélectionner les matériels, les méthodes pédagogiques et les outils d'évaluation, tout en analysant les éventuels obstacles;
- Élaborer une planification inclusive et rassembler des ressources variées pour assurer l'accessibilité de l'apprentissage pour tous;
- Suivre la progression des élèves et ajuster la planification en conséquence.

Le plan de cours qui découle de la planification remplit diverses fonctions. En plus d'informer les étudiants ainsi que le responsable du programme, il contribue à stimuler la motivation des apprenants, à structurer les apprentissages, à gérer efficacement le temps, à garantir la qualité de la formation, et à renforcer la cohérence du programme.

La chercheuse propose que le plan de leçon doive impliquer les éléments suivants:

- Le cadre général du plan de cours: dans lequel on doit citer les informations initiales d'une manière claire et détaillée telles que (le jour, la date, le cours, la classe, la durée, le sujet) en suivant l'un des modèles de planification (horizontal ou vertical). Le thème de la leçon doit s'inscrire dans le programme scolaire, être adapté à la durée du cours et constituer un élément d'une série de sujets planifiés de manière séquentielle.
- Les objectifs d'apprentissage: qui doivent être liés aux objectifs généraux du programme, diversifiés de sorte qu'ils soient cognitifs, psychomoteurs, affectifs et formulés d'une façon opérationnelle.
- Les supports didactiques: qui doivent être adaptés au thème du cours et au niveau des élèves, diversifiés et innovants pour encourager les étudiants à les utiliser et ils doivent aussi contribuer à atteindre les objectifs de la leçon et à expliquer efficacement le contenu.
- L'analyse du contenu de la leçon: lors de la planification du contenu d'enseignement, les enseignants doivent identifier les concepts clés et les compétences visées dans les attentes et les objectifs du programme-cadre, tout en tenant compte du contexte d'apprentissage.
- Les procédures d'enseignement: il faut choisir une stratégie d'enseignement cohérente avec les objectifs de la leçon, diversifier l'utilisation des stratégies d'enseignement selon les exigences de la situation éducative, déterminer la séquence de présentation de la leçon en précisant le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant.
- Les activités d'enseignement: il faut choisir une activité d'enseignement en fonction des objectifs du cours et des compétences à développer. Ces activités doivent être adaptées au contenu d'apprentissage. L'enseignant doit diversifier les activités d'enseignement/apprentissage à la lumière des résultats

d'apprentissage visés et choisir des activités d'enseignement qui permettent une participation efficace de la part des apprenants.

- Les références: dans chaque leçon, l'enseignant doit écrire des références liées au sujet de la leçon auxquelles l'apprenant peut se référer. Ces références doivent être adaptées aux compétences et aux capacités des élèves. Elles doivent être également clairement documentées et en lien avec les objectifs de la leçon.
- Les méthodes d'évaluation: on doit déterminer des méthodes d'évaluation adaptées aux objectifs de la leçon, identifier les questions à poser aux apprenants lors de l'explication, formuler des questions et des tâches d'évaluation en fonction des niveaux des objectifs de la leçon et attribuer des devoirs qui tiennent compte les différences individuelles et atteignent les objectifs de la leçon. Ces devoirs sont les tâches que l'enseignant estime utiles au développement des apprentissages. Ils comportent souvent des exercices qui nécessitent beaucoup de temps et le temps alloué au cours ne permet pas de les mettre en œuvre.

13. Cadre pratique de la recherche

Après avoir esquissé le cadre théorique de la recherche, la chercheuse va présenter dans les pages suivantes la procédure mise en pratique afin de répondre aux questions de la recherche et réaliser ses objectifs. Pour ce faire, le cadre expérimental porte sur les deux phases suivantes:

- La première phase implique l'élaboration des outils et des matériels de la recherche;
- La deuxième phase comporte le déroulement de l'expérimentation de la recherche.

Dans les lignes à venir, la chercheuse va présenter ces deux phases en détail.

13.1. La première phase (élaboration des outils et des matériels de la recherche):

La chercheuse aborde, dans cette phase, les procédures poursuivies pour élaborer les outils de la recherche (le test de connaissance des compétences de la planification et la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la

planification) et les matériels de la recherche (la grille des compétences de la planification et le dispositif de formation proposé qui a pour but de développer les compétences visées chez les membres de l'échantillon de la recherche comme le suivant:

13.1.1. Élaboration de la grille des compétences de la planification:

Afin d'élaborer la grille des compétences de la planification, la chercheuse a poursuivi les étapes suivantes:

13.1.1.1. Objectif de la grille des compétences de la planification

La grille vise à déterminer les compétences de la planification nécessaires aux étudiants de la quatrième année universitaire à la faculté de pédagogie.

13.1.1.2. Sources de la grille des compétences de la planification

Afin d'élaborer la grille des compétences de la planification au public visé, la chercheuse a eu recours aux sources suivantes:

- Berchoud, M. (2007). Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLS - FLE: Langue, culture, relations...en France et au Québec. *AQEFLS*, 26(2), 66- 81.
- Atta, H. (2008). Vers un référentiel de compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte. *Revue de la Faculté de pédagogie - Université de Sohag*, 24, 1-44.
- Hussein, E. (2012). Élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE. Thèse de doctorat. Faculté de sciences de l'éducation - Université de Montréal.
- Wanlin, Ph. (2016). La planification de leçons: cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2), 341-365.

13.1.1.3. Description de la grille des compétences de la planification

La grille se compose de huit dimensions, à savoir: le cadre général du plan de cours, les objectifs d'apprentissage, les supports didactiques, l'analyse du contenu de la leçon, les procédures d'enseignements, les activités d'enseignement, les références

et les méthodes d'évaluation. Sous chacune de ces composantes, il y a des sous-compétences⁽¹⁾.

13.1.1.4. Validité de la grille des compétences de la planification

Après avoir élaboré la grille des compétences dans sa forme initiale, la chercheuse l'a présentée à un jury⁽²⁾ composé des spécialistes en linguistique et en didactique du FLE dans le but de vérifier la formulation des items, déterminer si les items sont au niveau des étudiants, supprimer les items non nécessaires et déterminer les compétences les plus nécessaires. Suite aux commentaires de la part du jury, certaines sous-compétences ont été modifiées.

13.1.2. Élaboration du test de connaissance des compétences de la planification:

Afin de construire le test de connaissance des compétences de la planification⁽³⁾, les étapes suivantes ont été poursuivies:

13.1.2.1. Objectif du test de connaissance

Le test vise à mesurer le côté cognitif des étudiants de la quatrième année universitaire en ce qui concerne les compétences de la planification. Plus précisément, la pré-application du test de connaissance a pour but de déterminer à quel point les membres de l'échantillon possèdent-ils ces compétences alors que la post-application du test vise à évaluer l'efficacité du dispositif de formation proposé sur le développement des compétences visées.

13.1.2.2. Sources du test de connaissance

Afin de construire le contenu du test, la chercheuse s'est appuyée sur le cadre conceptuel et théorique de la recherche en cours et surtout sur les travaux de: Gagné et Berger (2019) ; Wanlin (2016); Tochon (2013); Tawil (2005) et Rieunier (2000).

13.1.2.3. Description du test de connaissance

¹ Voir annexe (1): Grille des compétences de la planification nécessaires aux étudiants de la quatrième année universitaire à la faculté de pédagogie.

² Voir annexe (2): Liste des membres du jury de la recherche.

³ Voir annexe (3): Test de connaissance des compétences de la planification.

Après avoir déterminé les objectifs du test, la chercheuse a formulé ses items. Puisque la grille de compétences implique 20 sous-compétences, le test se compose de 40 questions; à chaque compétence mesurée correspond deux questions.

13.1.2.4. Validité du test

Afin de vérifier la validité du test, il a été soumis à un jury d'expert dans le domaine de la didactique du FLE afin de donner leurs points de vue en ce qui concerne la clarté des items du test, sa pertinence par rapport au dispositif de formation proposé et aux compétences de la planification mesurées.

Les résultats ont abouti à la clarté des consignes du test et à l'appropriation de ses items avec les compétences de la planification. Ainsi, le test dans sa forme initiale est prêt à être appliqué auprès de l'échantillon exploratoire de la recherche.

13.1.2.5. Barème de notation du test de connaissance

Le tableau suivant montre les questions du test par rapport aux compétences mesurées et la note de chaque question:

Tableau no. (2)
Barème de notation des items du test de connaissance
des compétences de la planification
versus les compétences mesurées

No.	Catégories	No. de sous-compétences	No. de questions	Notes attribuées à chaque question	Total
1.	Cadre général du plan de cours	2	Q. (4, 8, 1, 28)	1 note pour chaque item	4 notes
2.	Objectifs d'apprentissage	4	Q. (6, 7, 3, 5, 9, 11, 12, 40)	1 note pour chaque item	8 notes
3.	Supports didactiques	1	Q. (19, 21)	1 note pour chaque item	2 notes
4.	Analyse du contenu de la leçon	1	Q. (24, 29)	1 note pour chaque item	2 notes
5.	Procédures d'enseignement	3	Q. (23, 36, 25, 39, 22, 37)	1 note pour chaque item	6 notes
6.	Activités d'enseignement	4	Q. (10, 30, 14, 27, 13, 15, 2, 16)	1 note pour chaque item	8 notes

7.	Références	1	Q. (20, 32)	1 note pour chaque item	2 notes
8.	Méthodes d'évaluation	4	Q. (18, 26, 17, 35, 34, 38, 31, 33)	1 note pour chaque item	8 notes
Total	8	20	40	40	40

13.1.2.6. Faire la pré-enquête du test de connaissance:

Après avoir vérifié la validité du test, il a été appliqué dans sa forme initiale à un échantillon exploratoire, autre que l'échantillon de la recherche, composé de 25 parmi les étudiants de la quatrième année à la faculté de pédagogie - Universitaire de Mansourah section de français afin d'estimer ce qui suit:

13.1.2.6.1. Calcul des valeurs de facilité/difficulté et de distinction pour les items du test

Les valeurs de facilité/difficulté et de distinction des items du test ont été calculées comme il est indiqué dans le tableau suivant:

Tableau no. (3)
Valeurs de facilité/difficulté et de distinction du test de connaissance

Items	Valeur de facilité	Valeur de difficulté	Valeur de distinction	Items	Valeur de facilité	Valeur de difficulté	Valeur de distinction
1	0.64	0.36	0.48	21	0.64	0.36	0.48
2	0.64	0.36	0.48	22	0.60	0.40	0.49
3	0.52	0.48	0.50	23	0.68	0.32	0.47
4	0.76	0.24	0.43	24	0.56	0.44	0.50
5	0.48	0.52	0.50	25	0.72	0.28	0.45
6	0.56	0.44	0.50	26	0.40	0.60	0.49
7	0.44	0.56	0.50	27	0.60	0.40	0.49
8	0.44	0.56	0.50	28	0.52	0.48	0.50
9	0.48	0.52	0.50	29	0.52	0.48	0.50
10	0.64	0.36	0.48	30	0.60	0.40	0.49
11	0.56	0.44	0.50	31	0.64	0.36	0.48
12	0.72	0.28	0.45	32	0.80	0.20.	0.40

13	0.52	0.48	0.50	33	0.44	0.56	0.50
14	0.68	0.32	0.47	34	0.64	0.36	0.48
15	0.44	0.56	0.50	35	0.60	0.40	0.49
16	0.60	0.40	0.49	36	0.36	0.64	0.48
17	0.56	0.44	0.50	37	0.84	0.16	0.37
18	0.60	0.40	0.49	38	0.48	0.52	0.50
19	0.52	0.48	0.50	39	0.76	0.24	0.43
20	0.56	0.44	0.50	40	0.56	0.44	0.50

Comme il est montré dans le tableau précédent, les valeurs de facilité sont entre (0.36 et 0.84) et ces valeurs se situent dans le seuil autorisé pour accepter l'item et l'intégrer dans le test où l'item est supprimé si sa valeur de facilité atteint 0.9 ou plus.

Les coefficients de distinction des items du test ont été calculés en calculant la racine carrée du résultat d'une multiplication des valeurs de facilité/difficulté, et ils se situent entre (0.37 et 0.50), ce qui se situe dans le seuil acceptable où « l'item est considéré comme inacceptable à distinguer si son coefficient de distinction est inférieur à 0.2 ». Donc, le test de connaissance dans sa forme finale contient (40) items et il est valable pour une application à l'échantillon principal de recherche.

13.1.2.6.2. Calcul de la fidélité du test de connaissance

Afin de calculer la fidélité du test de connaissance des compétences de la planification, la chercheuse l'a appliqué auprès de l'échantillon exploratoire composé de 25 étudiants/étudiantes inscrits à la quatrième année-section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah au début du premier semestre de l'année universitaire 2023/2024, ensuite, elle l'a réappliqué sur le même échantillon après deux semaines afin de comparer les résultats des étudiants dans les deux fois. On a calculé le coefficient de corrélation en utilisant l'équation de «Kuder Richardson -KR 21» dont les résultats sont démontrés dans le tableau suivant:

Tableau no. (4)
Coefficient de la fidélité du test de connaissance des compétences de la planification

Nombre d'items	Moyenne	Variance	Coefficient de fidélité
40	23.32	63.727	0.869

Comme le montre le tableau précédent, la valeur de fidélité du test de connaissance atteint (0.869), ce qui indique que le test a un degré de fidélité acceptable, ainsi, il est valide à être appliqué sur l'échantillon principal de la recherche.

13.1.2.6.3. Calcul de la durée du test de connaissance

Afin de calculer la durée de l'application du test, la chercheuse a calculé la moyenne du temps pris par tous les étudiants pour répondre à tous les items du test. Ainsi, le temps nécessaire pour répondre aux items du test est 60 minutes.

13.1.2.6.4. Calcul de la consistance interne du test

La consistance interne du test a été calculée en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson ⁽⁴⁾ (où n = 25) pour calculer le coefficient de corrélation de l'item avec la compétence à laquelle il appartient, ainsi que les compétences principales avec la note totale du test comme il est montré dans le tableau suivant:

Tableau no. (5)
Coefficients de l'item du test de connaissance avec la compétence à laquelle il appartient

Item	Catégorie 1	Item	Catégorie 2	Item	Catégorie 3	Item	Catégorie 4
1	0.533**	3	0.530**	19	0.758**	24	0.894**
4	0.608**	5	0.649**	21	0.734**	29	0.895**
8	0.665**	6	0.522**				
28	0.601**	7	0.621**				

⁴ La valeur tabulaire du coefficient de corrélation de Pearson à D.L. (23) = (0.402) à 0.05, (0.512) à 0.01.

		9	0.685**				
		11	0.666**				
		12	0.527**				
		40	0.450*				
Item	Catégorie 5	Item	Catégorie 6	Item	Catégorie 7	Item	Catégorie 8
22	0.835**	2	0.579**	20	0.769**	17	0.477*
23	0.621**	10	0.730**	32	0.608**	18	0.600**
25	0.544**	13	0.471*			26	0.679**
36	0.488*	14	0.454*			31	0.591**
37	0.446*	15	0.644**			33	0.437*
39	0.640**	16	0.509**			34	0.571**
		27	0.559**			35	0.467*
		30	0.509**			38	0.548**

Tableau no. (6)
Coefficients de corrélation des compétences avec la note totale du test de connaissance

Compétences	Coefficient de corrélation avec la note totale du test ⁽⁵⁾
1. Cadre général du plan de cours	0.698**
2. Objectifs d'apprentissage	0.878**
3. Moyens didactiques	0.620**
4. Analyse du contenu de la leçon	0.582**
5. Procédures d'enseignement	0.718**
6. Activités d'enseignement	0.875**
7. Références	0.508**
8. Méthodes d'évaluation	0.889**

⁵ Cet astérisque indique le niveau de la signification statistique qui peut être: (-) Non Significatif, (*) Significatif à 0.05, (**) Significatif à 0.01, (***) Significatif à 0.001

Comme il est mentionné dans les deux tableaux précédents, tous les coefficients de corrélation des items avec la compétence principale à laquelle il appartient, ainsi que les compétences principales avec la note totale du test, sont significatifs au niveau de 0.05 et 0.01, ce qui signifie que les compétences visent à mesurer la composante principale (la planification), cela indique que le test se caractérise par un niveau élevé de consistance interne.

13.1.3. Élaboration de la grille d'évaluation des compétences de la planification:

La chercheuse a poursuivi les étapes suivantes pour élaborer la grille d'évaluation ⁽⁶⁾ des compétences de la planification:

13.1.3.1. Objectif de la grille d'évaluation

Il s'avère convenable de rappeler que les compétences de la planification doivent être mesurées à partir de l'analyse de la performance des étudiants membres de l'échantillon de la recherche. Ainsi, cette grille vise à évaluer le côté performatif de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la planification, avant et après l'application du dispositif de formation proposé.

13.1.3.2. Sources de la grille d'évaluation

Afin d'élaborer la grille d'évaluation des compétences de la planification, la chercheuse a eu recours aux sources suivantes:

- Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 147, 27-42.
- Berchoud, M. (2007). Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLS- FLE: Langue, culture, relations...en France - et au Québec? *AQEFLS*, 26(2), 66- 81.
- Altet, M. ; Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris: L'Harmattan.

⁶ Voir annexe (4): Grille d'évaluation des compétences de la planification auprès des étudiants de la quatrième année universitaire à la faculté de pédagogie.

- Wanlin, Ph. (2016). La planification de leçons: cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2), 341-365.
- Bocquillon, M.; Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2019). Guide pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage. Belgique: Université de Mons.

13.1.3.3. Structure de la grille d'évaluation

La grille d'évaluation est considérée comme un élément qui vise à assurer une certaine objectivité lors de l'analyse des cahiers de préparation de l'échantillon de la recherche. Elle se compose de huit dimensions. À chaque dimension correspond un ensemble de sous-compétences (20 sous-compétences) sous la forme d'éléments observables exprimés par des verbes d'actions à la forme affirmative. Devant chaque élément observable, il y a une échelle de mesure qui implique une succession de notes graduée progressivement et composée de quatre échelons (0-1-2-3). Donc, la note totale de la correction de la grille est (60) points.

13.1.3.4. Validité de la grille d'évaluation

Afin de juger la validité de la grille d'évaluation, la chercheuse l'a présentée à un jury composé d'un nombre de spécialistes dans le domaine de la didactique du FLE dans le but de juger la clarté des items, la hiérarchisation des indicateurs et la pertinence du barème de notation. Suite aux commentaires de la part du jury, certaines sous-compétences ont été modifiées. Après avoir mis en considération les points de vue du jury, la grille d'évaluation a pris sa forme finale et est devenue valide et prête à être appliquée.

13.1.3.5. Fidélité de la grille d'évaluation

Après avoir vérifié la validité de la grille, elle a été appliquée sur le même échantillon exploratoire pour calculer sa fidélité. Pour ce faire, on a utilisé l'équation Alpha de Cronbach où la valeur atteint (0.720), ce qui confirme la fidélité de la grille d'évaluation.

13.1.3.6. Consistance interne de la grille d'évaluation

Afin de calculer la consistance interne de la grille, on a calculé le coefficient de corrélation de Pearson ⁽⁷⁾ des sous-compétences avec le total de la catégorie à laquelle elles appartiennent, ainsi que les coefficients de corrélation du total des catégories avec le total du test comme il est mentionné dans les deux tableaux suivants:

Tableau no. (7)

Coefficients de corrélation des sous-compétences de la grille d'évaluation avec les catégories auxquelles elles appartiennent

Sous-compétence	Catégorie 1	Sous-compétence	Catégorie 2	Sous-compétence	Catégorie 3	Sous-compétence	Catégorie 4
1.1.	0.802**	2.1.	0.764**	3.1.	1.00	4.1.	1.00
1.2.	0.408*	2.2.	0.764**				
		2.3.	0.625*				
		2.4.	0.589**				
Sous-compétence	Catégorie 5	Sous-compétence	Catégorie 6	Sous-compétence	Catégorie 7	Sous-compétence	Catégorie 8
5.1.	0.749**	6.1.	0.634**	7.1.	1.000	8.1.	0.988**
5.2.	0.667**	6.2.	0.634**			8.2.	0.988**
5.3.	0.612**	6.3.	0.555**			8.3.	0.968**
		6.4.	0.921**			8.4.	0.968**

Tableau no. (8)

Coefficients de corrélation des catégories des compétences de la planification avec la note totale de la grille d'évaluation

Catégories	Cohérence interne
1. Cadre général du plan de cours	0.577**
2. Objectifs d'apprentissage	0.646**
3. Moyens didactiques	0.928**
4. Analyse du contenu de la leçon	0.551**

⁷ La valeur tabulaire du coefficient de corrélation de Pearson à D.L. (23) = (0.402) à 0.05, (0.512) à 0.01.

5. Procédures d'enseignement	0.436*
6. Activités d'enseignement	0.514**
7. Références	0.609**
8. Méthodes d'évaluation	0.578**

Les deux tableaux ci-dessus montrent que les coefficients de corrélation des sous-compétences avec les catégories auxquelles elles appartiennent, ainsi que les coefficients de corrélation des catégories avec la note totale de la grille sont significatifs au niveau de 0.01 et 0.05, ce qui montre que la grille d'évaluation a un degré acceptable de consistance interne et que ses catégories mesurent les compétences visées.

13.1.4. Élaboration du dispositif de formation proposé:

Afin d'élaborer le dispositif de formation proposé ⁽⁸⁾ visant le développement des compétences de la planification chez les futurs-enseignants du FLE, la chercheuse a poursuivi les étapes suivantes:

13.1.4.1. Objectifs du dispositif de formation proposé

Les objectifs de ce dispositif comportent un objectif général et des objectifs spécifiques comme le suivant:

13.1.4.1.1. Objectif général du dispositif de formation proposé

Ce dispositif est conçu pour réaliser un objectif général qui réside dans le développement des compétences de la planification chez les futurs enseignants du FLE à la faculté de pédagogie-Université de Mansourah.

13.1.4.1.2. Objectifs spécifiques du dispositif de formation proposé

Il vise aussi à atteindre quelques objectifs spécifiques distribués aux séances élaborées dont chacune a ses objectifs comme il est montré dans le tableau suivant:

Tableau no. (9)

Tableau récapitulatif des objectifs spécifiques du dispositif de formation proposé versus les séances

⁸ Voir annexe (5): dispositif de formation proposé visant le développement des compétences de la planification chez les futurs-enseignants du FLE.

Séances	Objectifs spécifiques
Séance (1)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Définir la planification d'une leçon; - Clarifier l'importance de la bonne planification de la leçon; - Noter les informations initiales qui doivent être impliquées dans le plan de leçon.
Séance (2)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Noter les éléments du plan de leçon d'une manière claire en suivant l'un de deux modèles (formes) de planification; - Définir les objectifs pédagogiques; - Citer les niveaux des objectifs; - Indiquer la formulation d'un objectif opérationnel; - Enumérer les conditions d'un objectif opérationnel.
Séance (3)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Formuler un ensemble d'objectifs opérationnels touchant une leçon choisie; - Énumérer les domaines des objectifs; - Comparer les trois domaines des objectifs (cognitif, affectif et psychomoteur) en indiquant les niveaux de chaque domaine.
Séance (4)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Formuler des objectifs aux domaines cognitifs, affectif et psychomoteur; - Définir le support didactique en citant des exemples; - Énumérer l'importance de l'utilisation des supports didactique dans l'enseignement.
Séance (5)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Classer les types de supports didactiques; - Reconnaître les conditions d'utilisation du support didactiques; - Définir l'analyse du contenu de leçon; - Clarifier l'importance de l'analyse du contenu de leçon.
Séance (6)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Énumérer les critères du choix du contenu de leçon; - Extraire les éléments de structure de la leçon tels que le lexique, les expressions et les règles grammaticales; - Définir les références auxquelles les apprenants peuvent se référer; - Énumérer les critères de choix de références abordées dans le plan de leçon.
Séance (7)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Définir la stratégie d'enseignement; - Distinguer les termes suivants: modèle, stratégie, méthode, technique et style; - Définir le concept d'apprentissage actif;

	- Reconnaître les avantages de l'apprentissage actif; - Reconnaître les critères de choix d'une stratégie d'enseignement.
Séance (8)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Identifier les caractéristiques d'une bonne stratégie d'enseignement; - Énumérer les stratégies d'apprentissage actif; - Déterminer les démarches de quelques stratégies d'apprentissage actif.
Séance (9)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Définir les activités d'enseignement/apprentissage; - Clarifier l'importance des activités dans le processus d'enseignement apprentissage; - Identifier les critères de choix d'une activité d'enseignement.
Séance (10)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Énumérer les types des activités d'enseignement; - Reconnaître les étapes de préparation des activités éducatives; - Citer des exemples d'activités en classe du FLE.
Séance (11)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Définir l'évaluation; - Déterminer l'importance de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage; - Comparer les types d'évaluation.
Séance (12)	À la fin de cette séance, l'apprenant doit être capable de/d': - Énumérer les différents outils d'évaluation pour chacun des domaines des objectifs; - Définir les devoirs scolaires; - Identifier les différents types de devoirs qui peuvent être donnés; - Reconnaître les objectifs d'attribution de devoirs.

13.1.4.2. Sources du dispositif de formation proposé

Afin de construire le dispositif de formation proposé, la chercheuse a eu recours aux ressources suivantes:

- Rieunier, A. (2000). Préparer un cours (1): Applications pratiques. Paris: ESF.
- Huver, E. et Springer, C. (2011). L'évaluation en langues. Paris: Didier.
- Musial, M.; Pradère, F. et Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement? ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133, 101-116.

- Wanlin, Ph. (2016). La planification de leçons: cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2), 341-365.
- Chevalley, M. (2018). La préparation de leçon. Tiré de: <http://ecoledroitsenfant.b>
- Dachet, F. Exemple de fiche de préparation. Tiré de: <https://imagesetlangages.fr/PE2/exfichesprep.pdf>

13.1.4.3. Contenu du dispositif de formation proposé

Afin d'élaborer le contenu du dispositif, la chercheuse a pris en considération la variété des activités d'apprentissage ainsi que l'adaptation du contenu aux objectifs et à l'échantillon de la recherche.

Plus précisément, pour élaborer le contenu du dispositif, la chercheuse est passée par deux étapes essentielles comme suit:

13.1.4.3.1. Élaboration du cahier d'activité d'étudiant ⁽⁹⁾

Le cahier d'activité comporte (12) séances englobant les huit dimensions inclus dans la grille. Dans ce cahier, la chercheuse a démontré, dans chaque séance, les objectifs visés, le contenu (trois activités pour chaque séance répondant aux objectifs visés) et une évaluation formative à la fin de chaque séance (des questions touchant la contenu cible et répondant aux objectifs visés).

13.1.4.3.2. Élaboration du guide pédagogique d'enseignant ⁽¹⁰⁾

En ce qui concerne le guide pédagogique d'enseignant, il contient une page introductive et le déroulement de chaque séance en fournissant des informations telles que: la durée approximative de chaque séance, ses objectifs, les supports didactiques, les stratégies d'enseignement, le déroulement de chaque activité. Pour chaque activité, on a précisé son objectif, son déroulement, la phase de sa correction et une proposition de corrigé.

13.1.4.4. Stratégies d'enseignement du dispositif de formation

⁹ Voir annexe (5.1): cahier d'activités d'étudiant.

¹⁰ Voir annexe (5.2.): guide pédagogique d'enseignant.

Afin de réaliser les objectifs du dispositif de formation proposé, on a choisi des stratégies d'enseignement qui encouragent la participation de tous les étudiants. Parmi ces stratégies, on peut citer:

Le travail en binôme:

Dans le travail en binôme, l'enseignant pose la question et les apprenants disposent d'une à trois minutes pour y réfléchir individuellement. Ensuite, chaque étudiant se met en paire avec un partenaire pour échanger ses idées, ce qui l'aide à clarifier ses pensées. Enfin, chaque binôme partage ses réponses avec l'ensemble de la classe.

Les activités en binôme représentent une stratégie d'apprentissage collaboratif qui offre aux apprenants la possibilité de s'impliquer activement, d'apprendre grâce aux échanges avec leurs pairs et de créer des connexions significatives.

La discussion:

La discussion est un échange verbal sur un sujet, un objet, un concept ou une expérience. Il est essentiel de donner aux apprenants des occasions de poser des questions et de partager leurs idées, que ce soit en grand groupe ou en petits groupes. Elle peut se dérouler entre deux personnes ou plus, sur un thème proposé par l'enseignant, choisi par les élèves ou provenant d'un travail effectué en classe. L'objectif est d'échanger des idées. Les élèves formulent leurs pensées, écoutent attentivement les contributions des autres, font preuve de jugement critique et adoptent des arguments ou points de vue pertinents.

La rétroaction:

La rétroaction consiste à donner à l'apprenant des commentaires concernant la manière dont il a exécuté une tâche, après l'avoir observée, et à lui donner des conseils pour améliorer sa performance dans l'accomplissement de cette tâche.

La rétroaction est donc donnée pour informer l'apprenant de l'avancement de sa tâche, lui permettre de prendre conscience de ses capacités à accomplir la tâche de manière autonome et pour l'aider à identifier des stratégies pour s'améliorer.

Le remue-méninge:

Le remue-méninge est une stratégie efficace pour générer une liste d'idées et éveiller l'intérêt et l'enthousiasme pour de nouveaux concepts ou sujets. Il permet aux

enseignants et aux apprenants d'obtenir un aperçu des connaissances ou des opinions sur un sujet précis. Elle aide les apprenants à organiser leurs idées et leur savoir. Les informations recueillies lors d'un remue-méninges peuvent servir de base pour des tâches plus complexes, comme l'élaboration des grandes lignes d'une dissertation ou la création de cartes conceptuelles. Ces idées peuvent également faciliter la prise de décisions.

Les enseignants doivent accepter toutes les idées sans jugement, garantir la participation de tous et de privilégier la quantité des idées plutôt que leur qualité.

EPTD (Écoute- Pense - Trouve un partenaire - Discute):

La stratégie EPTD (Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute) permet aux étudiants de réaliser un remue-méninge individuellement, avec un partenaire, puis en petits groupes. Elle offre un moyen efficace pour traiter l'information. Elle sert à activer les connaissances antérieures ou à résumer et partager les nouvelles connaissances à la fin d'une série de leçons. Elle permet d'encourager la réflexion et l'écoute active, de promouvoir la collaboration, d'aider les élèves à mieux comprendre un concept.

La stratégie S.V.A.:

Le tableau S-V-A aide les apprenants à identifier ce qu'ils savent (S), ce qu'ils veulent apprendre (V) et ce qu'ils ont appris (A) à propos d'un sujet ou d'une question. Cet outil visuel est particulièrement utile pour exploiter les connaissances antérieures des étudiants et établir une liste de questions qui motive l'apprentissage.

13.1.4.5. Évaluation du dispositif de formation

Par rapport à l'évaluation pendant l'application du dispositif, la chercheuse a poursuivi deux types d'évaluation; à savoir:

- Une évaluation formative qui vise à surveiller la compréhension et les progrès des apprenants tout au long de la formation sous forme des questions à la fin de chaque séance;
- Une évaluation sommative qui a lieu à la fin d'une période d'apprentissage. Elle vise à évaluer le niveau des apprenants après avoir terminé l'application du dispositif de formation proposé sous forme d'un post-test appliqué auprès de l'échantillon de la recherche.

13.1.4.6. Validité du dispositif de formation

Après avoir élaboré le dispositif, la chercheuse l'a présenté sous sa forme initiale au jury pour juger sa validité apparente. La chercheuse a pris en considération toutes les remarques proposées par le jury. Il a pris sa forme finale et devenu prêt à être appliqué auprès de l'échantillon de la recherche.

13.2. La deuxième phase (déroulement de l'expérimentation de la recherche)

Cette phase expérimentale vise à appliquer les outils (le test de connaissance et la grille d'évaluation) et le matériel de la recherche (le dispositif de formation proposé) afin de développer les compétences de la planification. Cette expérimentation s'est déroulée comme suit:

13.2.1. Pré-application des outils de la recherche

Les outils de la recherche ont été pré-appliqués auprès de l'échantillon de la recherche avant l'application du dispositif de formation proposé. D'abord, le test de connaissance des compétences de la planification a été pré-appliqué, au cours du premier semestre de l'année universitaire 2023/2024 et précisément le mardi 17/10/2023, afin de mesurer le niveau des membres de l'échantillon en ce qui concerne le côté cognitif des compétences de la planification. Ensuite, les cahiers de préparation des étudiants se sont analysés selon la grille d'évaluation déjà conçue pour mesurer leur niveau en ce qui concerne le côté performatif des compétences de la planification.

13.2.2. Application du dispositif de formation proposé

Après la pré-application du test de connaissance et de la grille d'évaluation, la chercheuse a commencé à enseigner le dispositif de formation proposé. Cette phase pratique qui a commencé le mardi 24/10/2023 et s'est terminée le mardi 5/12/2023 a duré 6 semaines, à base de deux séances de quatre heures par semaine.

Voici quelques observations et difficultés affrontées pendant l'expérimentation:

- Au début de l'expérimentation, la chercheuse a constaté que les membres de l'échantillon étaient plutôt timides, réservés et craignaient le jugement des autres;

- Ils manquaient de confiance en eux pour partager leurs idées ou participer aux activités et aux discussions devant leurs pairs;
- Ils ont également rencontré des difficultés à prendre part aux discussions en raison de leur manque de vocabulaire et d'expressions appropriées;
- Progressivement, ils ont commencé à montrer de l'enthousiasme et ont exprimé un véritable désir d'apprendre et d'enrichir leurs connaissances;
- À la fin de l'expérimentation, ils ont déclaré qu'ils ont tiré de nombreux bénéfices de la formation, qui leur a apporté des informations précieuses et a enrichi leur vocabulaire;
- La chercheuse a rencontré une difficulté majeure dans l'analyse des cahiers de préparation de l'échantillon, composé de 30 étudiants. Elle a effectué une analyse avant et après l'application du dispositif de formation, ce qui a nécessité un investissement considérable en temps et en efforts.

13.2.3. Post-application des outils de la recherche

Après l'application du dispositif de formation proposé, les outils de la recherche ont été post-appliqués auprès de l'échantillon de la recherche. Plus précisément, la chercheuse a appliqué le test de connaissance des compétences de la planification le mardi 12/12/2023. Elle a aussi analysé les cahiers de préparation des étudiants membres de l'échantillon en fonction de la grille d'évaluation et elle a comparé leurs performances avant et après l'enseignement du dispositif de formation proposé afin d'évaluer le progrès réalisé par l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences mesurées.

14. Présentation et interprétation des résultats de la recherche

Après avoir terminé les deux phases précédentes (l'élaboration et l'application des outils de la recherche), la chercheuse va présenter dans les lignes qui suivent l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche comme suit:

14.1. Vérification de la première hypothèse

Afin de vérifier la première hypothèse qui vise à prouver qu' «il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P (\leq 0.05)$ entre les moyennes de notes de l'échantillon de la recherche aux pré/post-applications du test de connaissance des compétences de la planification en faveur de la post-application du

test», le test "t" pour les groupes corrélés a été opéré pour déterminer la signification des différences entre les moyennes de notes de l'échantillon de la recherche dans les pré-post applications du test de connaissance des compétences de la planification.

De même, on a également utilisé l'équation de Cohen (d) pour déterminer la taille de l'effet du dispositif de formation proposé sur le développement du côté cognitif des compétences de la planification comme le montre le tableau suivant:

Tableau no. (10)

«Test –t» de la signification des différences des moyennes de notes du groupe de la recherche aux pré/post-applications du test de connaissance des compétences de la planification

Categories	Compétences	Test	Moyenne	Ecart type	D.L.	Valeur de (t)	N.S.	Cohen (d)	Taille de l'effet
1. Cadre général du plan de cours	1.1	Pré	1.0667	0.73968	29	4.871	0.01	0.89	Grande
		Post	1.6667	0.47946					
	1.2	Pré	0.8000	0.80516	29	5.769	0.01	1.05	Grande
		Post	1.5667	0.56832					
	Total	Pré	1.8667	0.93710	29	8.804	0.01	1.61	Grande
		Post	3.2333	0.72793					
2. Objectifs d'apprentissage	2.1	Pré	0.7333	0.82768	29	5.835	0.01	1.06	Grande
		Post	1.6333	0.55605					
	2.2	Pré	.6667	0.66089	29	6.924	0.01	1.26	Grande
		Post	1.5667	0.56832					
	2.3	Pré	0.7333	0.82768	29	5.517	0.01	1.01	Grande
		Post	1.6000	0.56324					
	2.4	Pré	1.1000	0.60743	29	5.113	0.01	0.93	Grande
		Post	1.6333	0.49013					
	Total	Pré	3.2333	1.8511	29	9.905	0.01	1.81	Grand
		Post	3.2333	0.72793					

		Post	6.4333	1.0726					e
3. Moyens didactiques	3.1	Pré	0.9667	0.76489	29	5.188	0.01	0.95	Grande
		Post	1.6000	0.56324					
4. Analyse du contenu de la leçon	4.1	Pré	0.8667	0.81931	29	6.513	0.01	1.19	Grande
		Post	1.8000	0.40684					
5. Procédures d'enseignement	5.1	Pré	0.7333	0.58329	29	9.000	0.01	1.64	Grande
		Post	1.6333	0.55605					
	5.2	Pré	1.1667	0.46113	29	7.712	0.01	1.41	Grande
		Post	1.9000	0.30513					
	5.3	Pré	1.1333	0.50742	29	7.616	0.01	1.39	Grande
		Post	1.8000	0.40684					
	Total	Pré	3.0333	1.1290	29	11.937	0.01	2.18	Grande
		Post	5.3333	0.71116					
6. Activités d'enseignement	6.1	Pré	1.0333	0.61495	29	6.134	0.01	1.12	Grande
		Post	1.8333	0.37905					
	6.2	Pré	1.0333	0.61495	29	6.021	0.01	1.09	Grande
		Post	1.7000	0.46609					
	6.3	Pré	0.5333	0.62881	29	7.899	0.01	1.44	Grande
		Post	1.6000	0.56324					
	6.4	Pré	1.0333	0.55605	29	4.958	0.01	0.91	Grande
		Post	1.6000	0.56324					
	Total	Pré	3.6333	0.71840	29	16.503	0.01	3.01	Grande
		Post	6.7333	0.82768					
7. Références	7.1	Pré	1.0333	0.66868	29	4.572	0.01	0.84	Grande
		Post	1.6000	0.56324					

8. Méthodes d'évaluation	8.1	Pré	0.5667	0.62606	29	9.872	0.01	1.80	Grande
		Post	1.7000	0.53498					
	8.2	Pré	0.8000	0.66436	29	7.393	0.01	1.35	Grande
		Post	1.7333	0.44978					
	8.3	Pré	0.8333	0.53067	29	6.924	0.01	1.26	Grande
		Post	1.7333	0.44978					
	8.4	Pré	0.7667	0.50401	29	7.549	0.01	1.38	Grande
		Post	1.6333	0.49013					
	Total	Pré	2.9667	0.99943	29	17.41 2	0.01	3.18	Grand e
		Post	6.8000	0.84690					
Total		Pré	17.600	2.1909	29	37.17 0	0.01	6.79	Grand e
		Post	33.533	1.3060					

Les résultats ont mené à déterminer que toutes les valeurs de «T» des différences entre les moyennes de notes du groupe de la recherche aux pré/post-applications du test de connaissance des compétences de la planification sont significatives au niveau de 0.01 en faveur de la post-application du test, ce qui signifie qu'il y a un développement touchant les compétences mesurées chez les membres du groupe de la recherche après leur avoir enseigné le dispositif de formation proposé.

Il est également clair que toutes les valeurs de (d) sont supérieures à 0.8 ⁽¹¹⁾ en ce qui concerne les compétences de la planification, ce qui exprime une grande taille d'effet du dispositif de formation proposé sur le développement des compétences de la planification. C'est pourquoi, la première hypothèse de la recherche est validée et acceptée.

Ces résultats peuvent être représentés dans les diagrammes suivants:

¹¹ Valeurs de (d) pour la contribution de la variable indépendante à l'explication de la variance totale de la variable dépendante : (0,2 : < 0,5) effet faible, (0,5 : < 0,8) effet moyen, (plus de 0,8) grand effet.

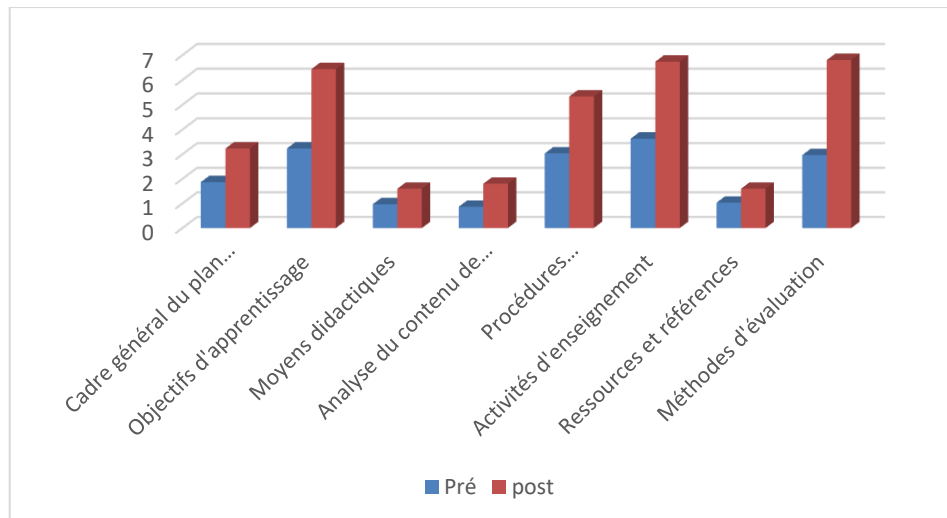


Diagramme no. (1)

Moyennes des notes des membres du groupe de la recherche aux pré/post-applications du test de connaissance des compétences de la planification

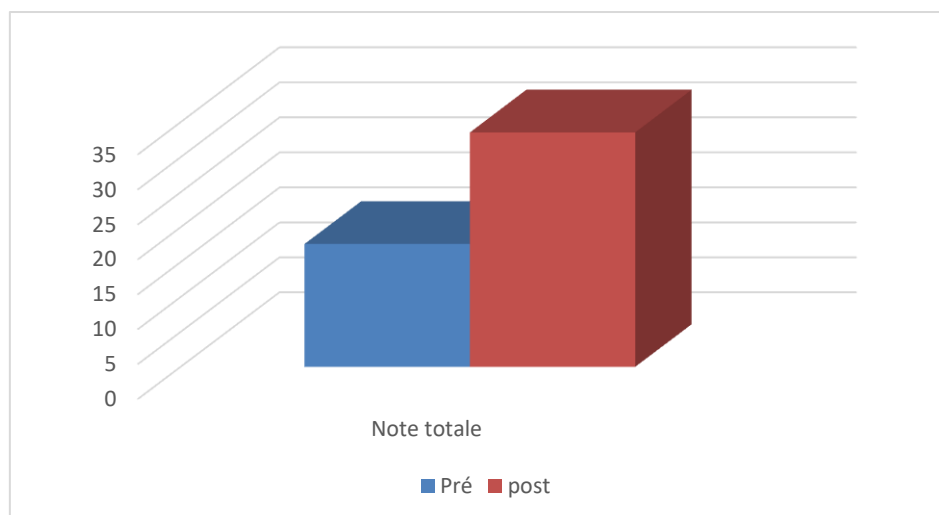


Diagramme no. (2)

Moyenne de la note totale du groupe de la recherche aux pré/post-applications du test de connaissance des compétences de la planification

14.2. Vérification de la deuxième hypothèse

Afin de vérifier la deuxième hypothèse qui vise à prouver qu' «il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P (\leq 0.05)$ entre les moyennes de notes de l'échantillon de la recherche aux pré/post-applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification en faveur de la post-application de la grille d'évaluation», le test "t" pour les groupes corrélés a été utilisé pour déterminer la signification des différences entre les moyennes des notes

du groupe de recherche dans les pré-post applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification.

De plus, on a également utilisé l'équation de Cohen (d) pour déterminer la taille de l'effet du dispositif de formation proposé sur le développement du côté performatif des compétences de la planification comme le montre le tableau suivant:

Tableau no. (11)

«Test –t» de la signification des différences des moyennes de notes du groupe de la recherche aux pré/post-applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification

Categories	Sous-compétences	Test	Moyenne	Ecart type	D.L.	Valeur de (t)	N.S.	Cohen (d)	Taille de l'effet
1. Cadre général du plan de cours	1.1	Pré	1.2000	0.76112	29	15.272	0.01	2.788	Grande
		Post	2.5667	0.50401					
	1.2	Pré	1.4000	0.49827	29	13.573	0.01	2.478	Grande
		Post	2.6000	0.49827					
	Total	Pré	2.6000	0.81368	29	22.455	0.01	4.100	Grande
		post	5.1667	0.64772					
2. Objectifs d'apprentissage	2.1	Pré	1.4000	0.49827	29	14.748	0.01	2.693	Grande
		Post	2.4000	0.56324					
	2.2	Pré	.4000	.049827	29	13.174	0.01	2.405	Grande
		Post	2.2667	0.63968					
	2.3	Pré	.0000	0.00000	29	18.018	0.01	3.290	Grande
		post	2.2333	0.67891					
	2.4	Pré	.0000	0.00000	29	14.994	0.01	2.738	Grande
		Post	1.9667	0.71840					
	Total	Pré	1.8000	0.76112	29	36.924	0.01	6.741	Grande
		post	8.8667	1.2521					
3. Moyens didactiques	3.1	Pré	1.8000	0.40684	29	6.679	0.01	1.219	Grande
		Post	2.4667	0.57135					
4. Analyse du contenu de la leçon	4.1	Pré	.6000	0.49827	29	14.060	0.01	2.567	Grande
		Post	2.0667	0.52083					
5. Procédures d'enseignement	5.1	Pré	1.6000	0.49827	29	9.000	0.01	1.643	Grande
		Post	2.5000	0.50855					
	5.2	Pré	.6000	0.49827	29	14.253	0.01	2.602	Grande
		Post	2.3667	0.49013					
	5.3	Pré	.2000	0.40684	29	19.746	0.01	3.605	Grande
		Post	2.4000	0.49827					
	Total	Pré	2.4000	0.49827	29	24.104	0.01	4.401	Grande

		post	7.2667	0.86834					
6. Activités d'enseignement	6.1	Pré	1.4000	0.49827	29	10.428	0.01	1.904	Grande
		Post	2.4000	0.49827					
	6.2	Pré	1.4000	0.49827	29	9.872	0.01	1.802	Grande
		Post	2.5333	0.50742					
	6.3	Pré	.6000	0.49827	29	13.293	0.01	2.427	Grande
		Post	2.3667	0.49013					
	6.4	Pré	1.0000	1.2865	29	7.527	0.01	1.374	Grande
		Post	2.6333	0.49013					
	Total	Pré	4.4000	2.0943	29	15.892	0.01	2.902	Grande
		Post	9.9333	1.1725					
7. Ressources et références	7.1	Pré	.0000	0.00000	29	24.736	0.01	4.516	Grande
		Post	2.5667	0.56832					
8. Méthodes d'évaluation	8.1	Pré	.6000	0.81368	29	10.661	0.01	1.946	Grande
		Post	2.4000	0.49827					
	8.2	Pré	.6000	0.81368	29	11.609	0.01	2.120	Grande
		Post	2.5667	0.56832					
	8.3	Pré	.4000	0.49827	29	20.029	0.01	3.657	Grande
		Post	2.4333	0.50401					
	8.4	Pré	.4000	0.49827	29	16.370	0.01	2.989	Grande
		Post	2.4667	0.50742					
	Total	Pré	2.0000	2.5731	29	16.947	0.01	3.094	Grande
		Post	9.8667	1.1666					
Total		Pré	15.600	3.6161	29	51.456	0.01	9.395	Grande
		Post	48.200	2.8089					

Les analyses ont permis de relever que toutes les valeurs de « T » des différences entre les moyennes de notes du groupe de la recherche aux pré/post-applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification sont au niveau de 0.01, après la correction de Bonferroni ⁽¹²⁾, en faveur de la post-application de la grille d'évaluation, ce qui signifie qu'il y a un développement touchant le côté performatif des compétences de la planification chez les membres du groupe de la recherche après leur avoir enseigné le dispositif de formation proposé.

¹² La correction de Bonferroni est une méthode utilisée en statistique pour corriger le seuil de significativité lors des comparaisons multiples.

Il est également clair que toutes les valeurs de (d) sont supérieures à 0.8 ⁽¹³⁾ pour les compétences de la planification, ce qui exprime une grande taille d'effet du dispositif de formation sur le développement du côté performatif des compétences de la planification. C'est pourquoi, la deuxième hypothèse est validée et acceptée.

Ces résultats peuvent être représentés dans les diagrammes suivants:

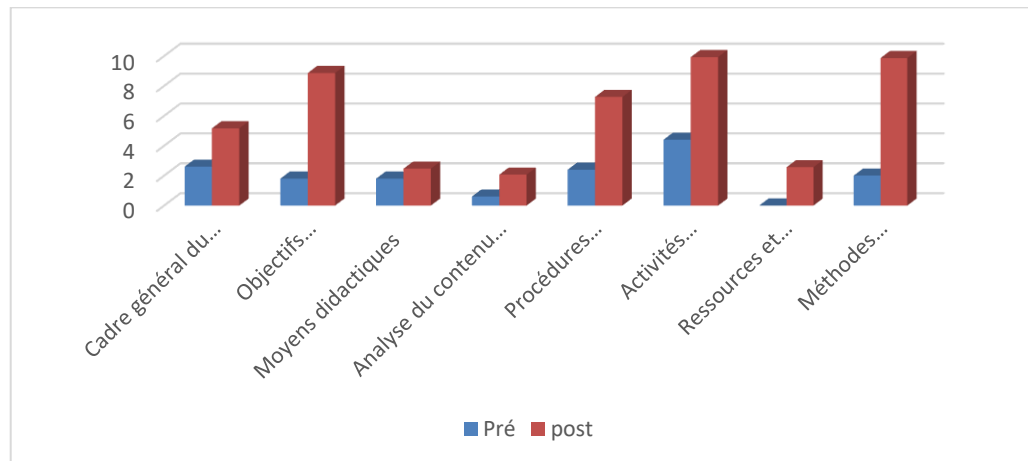


Diagramme no. (3)

Moyennes des notes des membres du groupe de la recherche aux pré/post-applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification

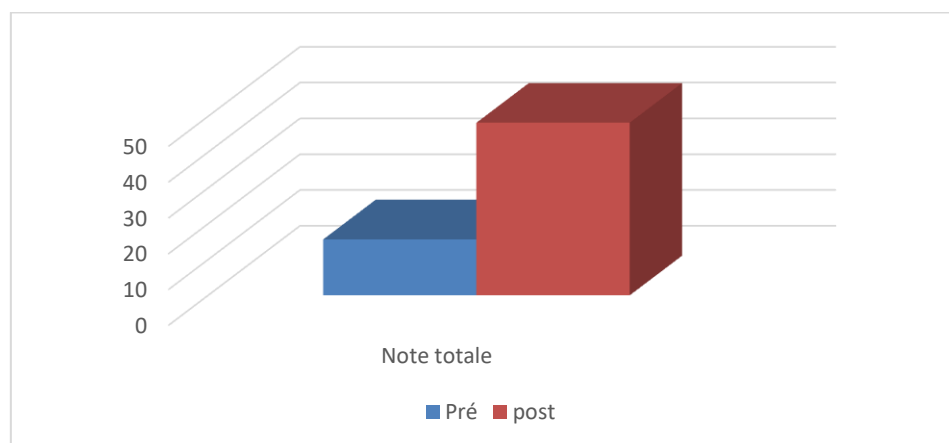


Diagramme no. (4)

Moyenne de la note totale du groupe de la recherche aux pré/post-applications de la grille d'évaluation du côté performatif des compétences de la planification

14.3. Vérification de la troisième hypothèse

¹³ Valeurs de (d) pour la contribution de la variable indépendante à l'explication de la variance totale de la variable dépendante : (0,2 : < 0,5) effet faible, (0,5 : < 0,8) effet modéré, (plus de 0,8) grand effet.

Afin de vérifier la troisième hypothèse qui vise à prouver qu' «il y a une corrélation statistiquement significative au niveau de $P (\leq 0.05)$ entre les notes des étudiants membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne le côté cognitif et celui performatif des compétences de la planification», le coefficient de corrélation de Pearson ⁽¹⁴⁾ a été utilisé pour calculer le coefficient de corrélation entre la note totale du côté cognitif et performatif des compétences de la planification chez l'échantillon de la recherche et sa valeur atteint (0.374), qui est une valeur positive et significative au niveau de (0.05), ce qui signifie que le dispositif de formation proposé a contribué à créer une corrélation entre les deux côtés de mesure (cognitif et performatif) et que le développement du côté cognitif a été accompagné d'un développement du côté performatif des compétences de la planification. Donc, la troisième hypothèse est validée et acceptée.

Partant des analyses mentionnées ci-haut, les résultats de la recherche ont confirmé l'efficacité du dispositif de formation proposé sur le développement des compétences de la planification chez les membres de l'échantillon.

14.4. Interprétation des résultats de la recherche

Les différences significatives entre les notes de l'échantillon de la recherche aux pré/post-applications des outils de la recherche en faveur de la post application relèvent l'efficacité du dispositif de formation proposé pour développer les compétences assignées chez les membres de l'échantillon de la recherche. Ces résultats positifs peuvent être attribués à quelques éléments considérables.

Tout d'abord, les objectifs du dispositif de formation sont en rapport étroit avec plusieurs aspects clés tels que:

- Les besoins identifiés: les objectifs sont conçus pour répondre aux besoins spécifiques des futurs enseignants, qu'ils soient liés à l'acquisition de compétences, au développement personnel ou à l'amélioration des performances;
- Les compétences visées: le dispositif de formation se concentre sur des savoirs et des savoir-faire bien définis, basés sur des exigences professionnelles qui développent les compétences de la planification;

¹⁴ La valeur tabulaire du coefficient de corrélation de Pearson à D.L. (23) = (0.402) à 0,05, (0.512) à 0.01.

- L'environnement et les ressources disponibles: les objectifs tiennent compte des moyens matériels, humains et temporels accessibles pour la mise en œuvre du dispositif.

En ce qui concerne le contenu ainsi que les procédures du dispositif de formation proposé:

- Ils sont conçus de manière à répondre précisément aux objectifs et aux besoins des apprenants;
- Les séances de formation sont bien organisées, avec une progression logique qui facilite la compréhension et l'assimilation;
- Les informations et les assises conceptuelles impliquées dans le dispositif sont en phase avec les compétences de la planification. De plus, elles ont contribué à transformer les connaissances théoriques liées à la compétence de planification en performances pratique et ont joué un rôle majeur dans le développement des compétences visées;
- Le contenu peut être adapté aux besoins spécifiques des futurs-enseignants, rendant la formation plus pertinente et efficace;
- La variété des activités individuelles et collectives ont contribué à sortir les étudiants du style traditionnel du cours académiques, ce qui les incite à manifester un intérêt envers les activités employées;
- Les diverses stratégies utilisés dans la formation ont incité les apprenants à bien participer et coopérer et ont maintenu l'intérêt des participants;
- Les supports pédagogiques comme les présentations et le rétroprojecteur ont joué un rôle important à attirer l'attention et la motivation des étudiants envers la formation;
- L'environnement d'enseignement est approprié dans lequel prédominent la coopération, le respect des opinions, les discussions approfondies et les échanges d'expériences;

Par rapport à la rétroaction à laquelle la chercheuse a eu recours, elle représente un outil crucial qui a contribué à améliorer la performance de l'échantillon, facilitant le processus d'apprentissage et l'encourageant à participer avec enthousiasme.

Concernant l'évaluation, elle était une étape clé pour mesurer l'efficacité du dispositif de formation et suivre les progrès des apprenants. Elle était continue tout au long de l'application du dispositif où elle a visé à:

- Fournir aux membres de l'échantillon une image claire de leur niveau, leur progrès et leurs points faibles pour y remédier, ce qui les incite à poursuivre leur apprentissage et leur fournir des retours constructifs;
- Vérifier l'acquisition des concepts et le développement des compétences visées à chaque étape.

15. Conclusion de la recherche

Le processus de planification, impliquant toutes les pratiques que l'enseignant planifie pour les exécuter et mettre en œuvre en classe, exige que l'enseignant doive posséder une grande capacité qui lui permet de déterminer la nature des apprenants, leurs besoins, leurs aptitudes et leurs capacités.

De plus, l'efficacité de la planification de leçons repose sur plusieurs éléments clés. En d'autres termes, les enseignants doivent choisir, lors de la planification, des activités qui encouragent l'engagement des apprenants en s'appuyant sur leurs expériences antérieures, en clarifiant les objectifs d'apprentissage et en établissant des liens entre les nouvelles notions et leur contexte, leur permettant ainsi leur pertinence et leur rôle.

La problématique est que les compétences requises pour la formation des futurs enseignants du FLE ne sont pas clairement définies et que cette formation réside dans son contenu, qui est trop axé sur la théorie au détriment de la pratique.

Pour remédier à cette insuffisance, il serait nécessaire de revoir les programmes de formation des enseignants pour y inclure plus d'opportunités effectivement pratiques, une formation plus ciblée sur des compétences et un soutien continu tout au long du développement professionnel des enseignants surtout au niveau de leurs pratiques enseignantes.

C'est dans cet esprit que cette recherche s'est intéressée au développement des compétences de la planification qui est la base de toute pratique enseignante. Pour ce faire, la chercheuse a proposé un dispositif de formation impliquant des activités et des tâches dans le but de développer les compétences de la planification chez les futurs-enseignants du FLE. Les résultats de la recherche ont mené à l'efficacité du dispositif de formation qui a contribué au développement des compétences visées.

À la lueur des résultats de la recherche, on peut émettre les recommandations suivantes:

- Organiser des cours et des ateliers de formation liés au domaine de la planification enseignante englobant les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation pour développer les pratiques enseignantes chez les futurs enseignants aussi bien que les enseignants en service;
- Élaborer progressivement des programmes de formation initiale et continue visant le développement des compétences de la pratique enseignante, en prenant compte les compétences techno-pédagogiques, chez les enseignants du FLE à tous les niveaux d'apprentissage;
- S'intéresser au développement des compétences linguistiques parce que les enseignants du FLE doivent utiliser toujours le français durant la communication soit orale soit écrite tout au long du cours;
- Entraîner les futurs-enseignants aussi bien que les enseignants en service à utiliser la nouvelle technologie pendant les processus d'enseignement/apprentissage;
- Réviser les méthodes d'enseignement et d'évaluation suivies dans la formation professionnelle des futurs-enseignants aux facultés de pédagogie;
- S'intéresser au développement des compétences de la pratique enseignante au niveau de la planification, de l'exécution, de la gestion de classe et de l'évaluation.

Les résultats de la recherche permettent aussi de formuler des suggestions relatives à la poursuite des recherches similaires telles que:

- Élaborer un programme d'entraînement basé sur l'approche actionnelle pour développer les pratiques enseignantes chez les étudiants du diplôme général aux facultés de pédagogie;
- Concevoir des programmes de formation continue pour les enseignants du FLE en service en fonction de leurs besoins et leurs attitudes;
- Élaborer un programme d'entraînement pour développer les compétences de l'évaluation chez les enseignants du FLE en service;
- Élaborer des recherches et des études basées sur les TICE pour développer les pratiques enseignantes pour les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie.

16. Bibliographie

- Abd-Elaal, F. (2019). Programme basé sur la simulation électronique pour le développement des compétences professionnelles du Français chez les étudiants du diplôme général à la faculté de pédagogie. *L'association pédagogique de l'enseignement des langues*, 8, 25-68.
- Abdel-Moneim, E. (2012). Élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal.

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2009). Préparation et planification. Dans: J. Houssaye et Y. Abernot, *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (77-88). Issy-les Moulineaux, France: ESF.
- Altet, M. ; Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2008). *Formation d'enseignants Quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. ; Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise: analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris: Dunod
- Atta, H. (2008). Vers un référentiel de compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte. *Revue de la Faculté de pédagogie - Université de Sohag*, 24, 1-44.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Berchoud, M. (2007). Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLS - FLE: Langue, culture, relations...en France et au Québec. *AQEFLS*, 26(2), 66- 81.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire: une recherche collaborative au primaire*. Thèse du doctorat. Montréal: Université du Québec.
- Bernadette, P. et Marion, L. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires. Tiré de: www.ciep.fr/ressources/formation
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation permanente*, 152, 199-201.
- Bocquillon, M. ; Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2019). *Guide pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage*. Belgique: Université de Mons.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. Dans: A. Van Zanten. *L'école, l'état des savoirs* (198-235). Paris: L'Harmattan.
- Brodeur, M. ; Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2004). *Planning for all learners (PAL) toolkit*. Wakefield, Massachusetts.
- CIREP (Centre interuniversitaire de recherche pluridisciplinaire) (2020). *Notes de cours de planification du système éducatif et administration*. Université de Lisala. Tiré de: <http://www.cirep.ac.cd>.
- Cheng, X. (2013). Cultivating expertise in materials design in pre-service English teacher education. In: Edge, J. & Mann, S., *Innovation in pre-service Education and Training for English Language Teachers*. London: British Council.
- Chérif, A. (2020). *Conception d'un Programme d'entraînement pour Développer les compétences professionnelles et la conscience de l'identité*

professionnelle chez les Futurs-Enseignants de FLE à la lueur de la didactique professionnelle. *Revue de la recherche scientifique en éducation*, 21(6), 464-537.

- Chevalley, M. (2018). La préparation de leçon. Tiré de: <http://ecoledroitsenfant.b>
- Dachet, F. Exemple de fiche de préparation. Tiré de: <https://imagesetlangages.fr/PE2/exfichesprep.pdf>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans: P. Bressoux, Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction (17-28). Tiré de: <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>
- Dufays, J.-L. ; Bouhon, M. ; De Kesel, M. et Plumet, J. (2013). Préparer, planifier: une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines. Dans: M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumet, La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours? Cadrage de la problématique (9- 12). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Presses universitaires de France.
- El Hegazi, Kh. (2012). Programme de formation pour développer les compétences professionnelles chez les enseignants Non-spécialistes de FLE à l'état du Cap Vert. *Revue des études en curricula et didactique*, 186, 1-47.
- Elsarraf, S. (2012). Du concept de la compétence professionnelle à l'importance de l'analyse réflexive dans la formation des enseignants. *Revue de forum du professeur, l'école supérieure des professeurs*, 9, 3-27.
- El-Seify, M. (2019). Utilisation de la Plateforme Moodle dans l'acquisition des perspectives de l'enseignement et son effet sur le développement des compétences professionnelles auprès des étudiants de diplôme général à la faculté de pédagogie. *Revue de la faculté de pédagogie*, 34(3), 98-156.
- Essawy, D. (2016). Former Les Enseignants de FLE à évaluer selon le cadre Européen Commun de Référence (CECR). *Revue des études en curricula et didactique*, 213(2), 1-60.
- Ezz El-Arab, M. (2019). Utilisation de la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer quelques compétences professionnelles auprès les étudiants du diplôme général du français à la faculté de pédagogie. *Revue de la faculté de pédagogie – Université de Menoufia*, 34(3), 2-97.
- Gaafar, A. (2015). Efficacité d'un programme proposé basé sur l'approche d'apprentissage par problème pour le développement de quelques compétences en gestion de classe chez les enseignants débutants de la langue française. Thèse de doctorat. Faculté de pédagogie - Université d'Ain Chams.
- Gagné, A. et Berger, J.-L. (2019). Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles? Une analyse lexicale. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 604-624. Tiré de: <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Gohar, R. (2007). The effectiveness of proposed program in electronic assessment-driven instruction on developing EFL teaching skills for student

- teacher at faculties of education. Unpublished Ph.D. Faculty of education – Mansoura University.
- González, W. et al. (2005). Programme pour la formation des agents de l'enseignement fondamental: module de formation professionnelle à l'intention des équipes-écoles. Agence canadienne de développement international. Tiré de: https://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2021/03/La-planification-de-lecon.pdf?srltid=AfmBOorJ2eJkZ_h6RHyVxyusLvddqiu5zkcdojU6FGyFp0yQb4TniSnr
 - Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 147, 27-42.
 - Hafez, H. (2009). Efficacité de l'approche d'apprentissage par problèmes pour le développement de quelques compétences professionnelles chez les futurs enseignants de la faculté de pédagogie. *Revue des Études dans les Curricula et Méthodologies - L'Association égyptienne pour les Curricula et Méthodologies*, 144, 1- 40.
 - Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge.
 - Hong, Y.-C. et Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 687-710.
 - Hussein, E. (2012). Elaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE. Thèse de doctorat. Faculté de sciences de l'éducation - Université de Montréal.
 - Huver, E. et Springer, C. (2011). L'évaluation en langues. Paris: Didier.
 - John, P.-D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
 - Karnes, F.-A. & Bean, S.-M. (2009). Methods and materials for teaching the gifted. Waco, TX: Prufrock Press.
 - Laurier, M.-D. (2006). Le développement du programme pour le préscolaire/primaire. Québec: Presses de l'Université Laval.
 - Le Boterf, G. (2009). La pédagogie par situations-problèmes. *La Revue Française de pédagogie*, 106, mai
 - Lebrun, M. et al. (2011). Comment construire un dispositif de formation ? Bruxelles: De Boeck
 - Legault, J.-P. (2004). Former des enseignants réflexifs, Québec: Canada, Les éditions Logiques.
 - Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Québec: Guérin.
 - Martinet, A. ; Raymond, D. et Gautier, C. (2001). La formation à l'enseignement. Québec: Ministère de l'éducation/Bibliothèque nationale du Québec.
 - Maulini, O. (2001). La formation des enseignants à Genève à la croisée des pratiques pédagogique et des sciences de l'éducation. *Revue du centre national d'études et d'information*, 8, 61-64.
 - Maulini, O. et Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maîtres. La planification du travail: nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.

- Mertler, C.-A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perception of the impact of classroom assessment professionnel development. *Improving schools*, 12(2), 101-113.
- Musial, M. ; Pradère, F. et Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement? ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133, 101-116.
- 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.
- Nault, T. (1997). La gestion de classe et ses spécificités. Dans: Comité d'organisation de l'A.E.C.S.E., Les actes du Deuxième congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation (307- 310). France: Nanterre.
- Noelizaire, R. et *al.* (2014). Module de micro-enseignement pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental. Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, République d'Haïti
Tiré de: <http://ept-menfp.ht>accueil>11>
- Ousmane, S. (2019). Effet des pratiques enseignantes effectives sur l'intérêt des élèves sénégalais du cycle moyen à l'égard des sciences et de la technologie. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec.
- Paquette, G. (2004). L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(3), 45-55.
- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris: ESF.
- Perrenoud, P. ; Altet, M. ; Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel? Dans: P. Perrenoud ; M. Altet ; C. Lessard et L. Paquay, Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck.
- Piskurich, G.-M. (2000). Rapid instructional design: learning ID fast and right. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive. Issy-les Moulineaux, France: ESF.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Richer, J.-J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Études de linguistique appliquée*, 161, 63-77.
- Rieunier, A. (2000). Préparer un cours (1): Applications pratiques. Paris: ESF.
- 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.
- Russ, R.-S. ; Sherin, B.-L. & Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? Dans: D.-H. Gitomer et C.-A. Bell, Handbook of research on teaching (391-438). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Serdyukov, P. & Ryan, M. (2008). Writing effective lesson plans approach. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.

- Seyam, W. (2017). L'évaluation authentique pour développer certaines compétences professionnelles chez les futurs enseignants à la faculté de pédagogie. *Revue des études en curricula et didactique*, 228, 78-124.
- Sullivan, J.-H. (2004). Identifying the best foreign language teachers: Teachers standards and professional portfolios. *The Modern Language Journal*, 88, 390-402.
- Tawil, S. (2005). Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie. Dans: La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat: UNESCO-ONPS.
- Tochon, F. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations. Dans: M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumat, La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours? Cadrage de la problématique (31-62). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Waage, K., & Haugalokken, 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, Ph. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, Ph. (2016). La planification de leçons: cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2), 341-365.
- Wanlin, Ph. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. *Revue de la littérature anglophone. Education et didactique*, 6(1), 9-46.