

Créer, adapter, utiliser : comment les enseignants du primaire préparent-ils leurs supports de cours ?

Stéphane Colognesi, Université catholique de Louvain
Thibault Coppe, Université libre de Bruxelles

RÉSUMÉ

Cette étude vise à explorer les différentes approches adoptées par les enseignants du primaire dans la préparation de leurs supports de cours, un aspect fondamental de leur pratique pédagogique influençant directement l'apprentissage des élèves. En nous basant sur une méthodologie mixte, alliant un questionnaire (N = 183) et des entretiens (n = 12), nous avons cherché à comprendre non seulement les tendances générales dans l'utilisation, l'adaptation ou la création de supports de cours, mais aussi à identifier les préoccupations spécifiques à chaque profil d'enseignant. En se penchant sur les éléments communs et distincts entre les profils, cette recherche apporte un éclairage nouveau sur la complexité des choix pédagogiques des enseignants et sur les dynamiques qui régissent leur décision en matière de préparation des supports de cours.

Mots-clés : supports de cours, profils d'enseignants, approche mixte

ABSTRACT

This study explores the diverse approaches adopted by primary school teachers in the preparation of their teaching materials, a critical aspect of their pedagogical practice that directly influences student learning. Using a mixed-methods design combining a survey (n = 183) and interviews (n = 12), we aimed to understand general trends in the use, adaptation, or creation of teaching materials, as well as the specific concerns of different teacher profiles. By examining common and distinct elements across these profiles, this research sheds new light on the complexity of teachers' pedagogical choices and the dynamics guiding their decisions in the preparation of teaching materials.

Keywords: teaching materials, teacher profiles, mixed-methods approach

INTRODUCTION

Dans la profession enseignante, la compétence à planifier efficacement des situations d'enseignement et d'apprentissage est cruciale pour la réussite scolaire des élèves (Bergeron, 2016 ; Gunn et McRae, 2021). Cette compétence, qui constitue un essentiel de l'acte d'enseigner (Deprit, 2023 ; Kang, 2016 ; Lai et Lam, 2011), englobe à la fois la programmation des contenus à enseigner sur une durée déterminée et la gestion didactique des séquences d'apprentissage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a ; Munthe et Conway, 2017). Elle exige une anticipation fine des interactions en classe, une évaluation précise des besoins des élèves, ainsi que la préparation et la création adaptées de matériel et d'activités pédagogiques (Akyuz et al., 2013 ; Colognesi, Wiertz et al., 2024). Dès lors, la planification des leçons est considérée comme une activité réflexive (Colognesi et al., 2021 ; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Panasuk et Todd, 2005).

La mobilisation de cette compétence se traduit notamment par la préparation et l'intégration de supports de cours, tant pour l'enseignant lui-même que pour les élèves (Cohen et al., 2017). Ces supports, définis ici comme tout document destiné à l'enseignement et à l'apprentissage, peuvent prendre diverses formes (textes, supports audiovisuels, schémas, etc.) et être diffusés par différents canaux (par écrit, à l'écoute, en ligne, etc. ; Cohen et al., 2017). Reuter et al. (2013) identifient plusieurs caractéristiques clés des supports de cours : ils fonctionnent comme des outils facilitant l'enseignement et l'apprentissage ; ils constituent un élément essentiel des disciplines scolaires, contribuant à leur matérialisation ; ils jouent un rôle dans la présentation des connaissances à enseigner et dans la structuration de leur programmation didactique ; et ils sont influencés par les pratiques sociales, servant de ponts entre les activités du monde social et celles de l'école.

Pour rencontrer ces caractéristiques, ces supports doivent être adaptés à l'âge des élèves, répondre à leurs besoins divers et mettre en évidence les savoirs de manière structurée tout en assurant la mise en page, la qualité des illustrations, et l'équilibre entre les éléments

textuels et visuels (Mutton et al., 2011 ; Unesco International Institute for Education Planning [IIEP], 2023). Ces impératifs rendent la création des supports de cours complexe (Barbier et Colognesi, 2024 ; König et al., 2020). De plus, des recherches ont montré que la nature, la préparation et l'utilisation des supports évoluent au fil de la carrière des enseignants (Colognesi, Coppe et al., 2024). Mais également, que la manière de concevoir et d'utiliser les supports de cours varie significativement selon les contextes nationaux et institutionnels (McGrath, 2013). Alors que certains systèmes éducatifs privilégient des manuels standardisés, voire les imposent, d'autres laissent une large autonomie aux enseignants et aux équipes pédagogiques, les amenant à utiliser, modifier ou créer eux-mêmes leurs propres supports (Bouckaert, 2019 ; Leroyer, 2013).

Bien que ces supports de cours jouent un rôle crucial dans le processus d'apprentissage, les études portant spécifiquement sur la manière dont les enseignants préparent ces matériaux sont rares (Edwards et Burns, 2016), surtout dans des contextes où une grande liberté est laissée aux enseignants ou aux équipes pédagogiques — comme c'est le cas dans notre contexte, en Belgique francophone, alors même qu'une obligation légale impose de sélectionner ou de créer des outils d'apprentissage facilitant la construction du savoir et le développement des compétences chez les élèves (Conseil de l'éducation et de la formation [CEF], 2000). Pourtant, certains travaux ont proposé une formalisation du processus de préparation des supports de cours, en décrivant notamment des profils d'enseignants selon leur manière d'utiliser, d'adapter ou de concevoir ces matériaux (Leroyer, 2013). Ces profils constituent un cadre théorique pertinent pour penser la préparation des supports de cours. Issus de recherches menées dans le contexte des mathématiques à l'école primaire en France, peu de recherches empiriques récentes les ont réinvestis, notamment dans d'autres disciplines, comme le français, ou dans d'autres contextes nationaux.

Notre recherche vise ainsi à explorer comment les enseignants préparent leurs supports de cours, en nous focalisant sur les enseignants du primaire et le cours de français.

Plus spécifiquement, nous visons à répondre à deux questions de recherche :

1. Quels sont les profils des enseignants du primaire quand ils préparent leurs supports de cours : utilisent-ils des documents existants, les adaptent-ils ou les conçoivent-ils entièrement eux-mêmes ?
2. Quelles sont les préoccupations de chaque profil d'enseignant en ce qui concerne la préparation de leurs supports de cours ?

Pour y répondre, nous avons fait le choix d'une approche mixte avec un design séquentiel explicatif (Creswell et Plano Clark, 2011). Les lignes suivantes présentent le cadre théorique qui sous-tend l'étude, sa méthodologie, les principaux résultats relativement aux deux questions de recherche et une discussion de ceux-ci.

CADRE THÉORIQUE

Les trois prochaines sous-sections présentent les éléments théoriques sur la préparation des supports de cours. La première est consacrée au processus de préparation, qui mobilise notamment le travail documentaire et la genèse documentaire. La seconde porte sur le rapport que les enseignants entretiennent avec les supports de cours et ses effets sur leurs pratiques déclarées. La troisième présente les facteurs qui influencent le travail de préparation des supports de cours. Ces éléments permettent de situer les analyses menées dans les différents volets de la recherche.

Le processus de préparation d'un support de cours

La conception de supports de cours est un processus délibéré et ciblé, impliquant la conversion de divers matériaux en un support d'enseignement personnalisé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves (Gueudet et Trouche, 2008). La première étape de ce processus exige de l'enseignant une immersion dans un vaste éventail de matériaux de référence, c'est le « travail documentaire » (Gueudet et Trouche, 2008). Les « ressources », telles que définies par Gueudet et Trouche

(2008), englobent tout ce qui est à la disposition des enseignants pour la préparation de leurs cours. Cette définition s'étend largement pour inclure des échanges avec des collègues, des participations à des formations, l'utilisation de manuels pédagogiques, la consultation de sites internet, ainsi que l'exploitation de documents accumulés au fil des années. Ces ressources sont souvent désignées comme des « artéfacts » dans la littérature sur le travail documentaire, soulignant leur rôle dans le processus créatif.

À la suite de la sélection de ces ressources, l'enseignant est confronté à la tâche d'intégrer et d'ajuster ses découvertes pour aboutir à la préparation d'un support de cours fini. Cette transmutation des ressources vers un document est un processus nommé « genèse documentaire » (Gueudet et Trouche, 2008). Ce processus se caractérise par une formule simple : un support de cours est le résultat de l'addition de toutes les ressources disponibles et de la manière dont l'enseignant prévoit de les utiliser (Gueudet et Trouche, 2008). Pour bien faire, les enseignants s'appuient sur ce que l'on appelle des « schèmes d'utilisation » (Vergnaud, 2007), qui sont essentiellement des méthodes ou des techniques qu'ils utilisent naturellement grâce à leur expérience. Par exemple, cela pourrait être la façon dont un enseignant sait instinctivement qu'il doit reformuler une question difficile pour aider ses élèves à mieux comprendre. Reconnaître et comprendre ces méthodes instinctives est important, car elles aident à expliquer pourquoi les enseignants choisissent certaines ressources ou approches pour leurs supports de cours. La genèse documentaire inclut essentiellement deux aspects (Gueudet et Trouche, 2008) : l'adaptation des ressources sélectionnées pour le cours et la compréhension de l'influence de ces ressources sur la manière d'enseigner. Cela signifie que le développement du cours est un échange actif entre l'enseignant et ses matériaux, où les deux se façonnent et s'influencent mutuellement.

Gueudet et Trouche (2008) observent que les enseignants s'appuient rarement sur une seule ressource lorsqu'ils préparent un support de cours. En réalité, ils en combinent et coordonnent plusieurs. Cela signifie que chaque

support de cours fait partie d'un ensemble plus vaste : un « système documentaire » (Gueudet et Trouche, 2008). Ce système fonctionne un peu comme un cycle : chaque document s'appuie sur d'autres ressources et peut, à son tour, inspirer la création de nouveaux supports. Cette manière de travailler avec les documents évolue constamment, reflétant la croissance professionnelle de l'enseignant (Adler, 2000). En effet, à mesure que les enseignants développent de nouvelles leçons et intègrent de nouvelles idées, ils remettent en question et affinent leurs supports d'enseignement (Maley, 2011). Ainsi, dès qu'un document est construit, il entre dans cette dynamique et peut alors, à son tour, être utilisé comme une ressource, ce que Rabardel (2005) nomme « la conception dans l'usage ». Par ailleurs, les enseignants doivent être en mesure d'évaluer les supports, qu'ils proviennent de manuels, de cours publiés ou qu'ils aient été créés par eux-mêmes, afin de les situer dans leur système documentaire (Edwards et Burns, 2016).

Le rapport au support des enseignants

La recherche a démontré que le « rapport au support » des enseignants détermine la manière dont ils s'y prennent pour le préparer (Leroyer, 2013). Leroyer (2013, p. 148) définit ce rapport comme « l'ensemble des relations entretenues par un enseignant, considéré en tant qu'individu, avec les contraintes et les ressources du contexte professionnel dans lequel il évolue, ainsi que celles liées aux normes communes de cette vie professionnelle ». Une étude, impliquant 261 enseignants français du premier degré spécialisés dans l'enseignement des mathématiques et incluant des entretiens approfondis avec 9 d'entre eux, a suggéré une typologie des manières de préparer les supports de cours (Leroyer, 2013). Chacun des profils de la typologie reflète une approche différente dans la préparation des supports de cours, allant de la fidélité aux ressources préconçues à la création originale, en passant par l'adaptation personnalisée.

Ceux qui sont fidèles aux ressources préconçues sont nommés « utilisateurs » (Leroyer, 2013). Ils privilégient en effet les supports édités, suivant le contenu et la

structure proposés par les manuels et guides pédagogiques. Ils se divisent en deux sous-profils. Tout d'abord, on retrouve les « simples utilisateurs », ceux qui ont confiance dans la qualité des supports édités et suivent le guide de l'enseignant sans remise en question, appréciant la facilité et la cohérence que ces ressources apportent à la préparation des cours. Viennent ensuite les « utilisateurs avertis », ceux qui, bien qu'utilisant aussi les supports édités, adoptent une approche critique. Ils investissent énormément d'énergie dans leur travail intellectuel afin de s'imprégner de la philosophie de la méthode qu'ils utilisent (Leroyer, 2013). Néanmoins, il ressort aussi des inconvénients à se fier au manuel, notamment se sentir contraint de couvrir tout le contenu, éprouver moins d'autonomie professionnelle et rencontrer des difficultés à sortir de la trajectoire prévue par le concepteur du manuel (Erss et al., 2016).

Un autre profil d'enseignants est celui qui adapte ce qui existe. Ces « adaptateurs » (Leroyer, 2013) reconnaissent la valeur des manuels et de ce qui existe dans les propositions de ceux-ci, des collègues ou des propositions trouvées sur internet, mais critiquent leur manque d'applicabilité ou leur progression. Les adaptateurs modifient alors les supports existants pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves, et donc pour s'adapter à leurs contextes locaux spécifiques (Graves et Garton, 2015 ; Harwood, 2010 ; Tomlinson, 2012). Leroyer (2013) explique qu'il existe deux manières d'adapter l'existant : soit en utilisant les supports édités comme base, mais en les agrémentant d'autres ressources pour enrichir le contenu ; soit en se servant de l'existant, mais en le modifiant profondément en s'appuyant sur son expertise pour personnaliser les séquences d'enseignement. Ainsi, les adaptateurs peuvent également se distinguer en deux catégories, les « adaptateurs utilisateurs » et les « adaptateurs avertis » en fonction du niveau d'adaptation dont ils font preuve (Leroyer, 2010). Graves et Garton (2015) expliquent que les enseignants sont souvent confrontés à des inadéquations entre les supports existants et les programmes ou encore les besoins des élèves. Mais les auteurs soutiennent que les enseignants devraient être beaucoup plus impliqués dans l'adaptation des supports qu'ils ne le sont, mais manquent de

formation pour pouvoir réaliser les adaptations nécessaires à leurs contextes spécifiques.

Enfin, il reste les enseignants qui ont recours à de la création originale de leurs supports. Il s'agit des « concepteurs » (Leroyer, 2013) qui se caractérisent par une indépendance totale vis-à-vis des supports édités, et qui s'appuient sur leurs connaissances et expériences pour créer des supports uniques et parfaitement adaptés à leur classe. Néanmoins, certains laissent entendre que les enseignants gagnent en efficacité lorsqu'ils n'essaient pas de tout inventer eux-mêmes (Ko et al., 2014). Cependant, Bouckaert (2019) explique que les enseignants qui développent eux-mêmes leurs supports le font pour créer du matériel qui n'existe pas réellement, que ce soit, par exemple, pour aborder certaines compétences particulières ou pour traiter de sujets d'actualité et liés aux expériences de vie de leurs élèves. L'auteure précise aussi que créer le matériel joue sur le développement professionnel des enseignants : il s'agit d'une stratégie de développement professionnel pratique et efficace reconnue dans la littérature pour renforcer l'engagement des enseignants envers le programme d'études, ainsi que leur sentiment d'appropriation et d'action.

Les facteurs d'influence dans la préparation des supports de cours

Il a été montré que le processus de préparation des supports de cours par les enseignants est influencé par un éventail de facteurs (Cohen et al., 2017 ; Coppe et al., 2018 ; Gueudet et Trouche, 2008). Tout d'abord, les préférences, qui peuvent inclure des convictions éthiques et pédagogiques, et les caractéristiques individuelles des enseignants influencent significativement la manière dont ils conçoivent leurs supports et, ainsi, le profil dans lequel ils peuvent se trouver. Le fait aussi que cette tâche soit source de plaisir ou de déplaisir peut déterminer l'engagement et le temps investi par les enseignants dans la préparation de leurs cours, ce qui peut affecter directement la qualité et la spécificité des supports créés (Coppe et al., 2018).

Par ailleurs, l'influence des pairs et des pratiques collaboratives joue un rôle clé dans la préparation des supports de cours par les enseignants. Cohen et al. (2017) et Gueudet et Trouche (2008) reconnaissent ainsi que l'équipe enseignante peut influencer les décisions pédagogiques, oscillant entre choix concertés et pressions perçues. Coppe et al. (2018) ajoutent que ces choix peuvent résulter de la facilité et de l'habitude, favorisant une harmonisation des supports au sein des établissements, tout en notant la pression collégiale, particulièrement pour les nouveaux enseignants, de se conformer aux décisions d'harmonisation prises par les plus anciens. Ces interactions facilitent l'adoption de pratiques existantes et l'introduction de nouvelles perspectives.

Enfin, certaines contraintes institutionnelles et environnementales peuvent remettre en cause la notion de libre choix dans la création des supports (Coppe et al., 2018 ; Coulange, 2001 ; Leroyer, 2013). Cohen et al. (2017) précisent que les ressources matérielles et institutionnelles, notamment les moyens financiers disponibles, jouent un rôle crucial. C'est aussi le cas pour les technologies disponibles ou non. Elles représentent à la fois une opportunité et un défi, influençant la manière dont les supports de cours sont conçus et utilisés en classe (Colognesi et Hanin, 2024 ; Gueudet et Trouche, 2008). Gueudet et Trouche (2008) ajoutent que le cadre institutionnel dicte les invariants opératoires, influençant les choix pédagogiques selon le cursus et la politique éducative de l'établissement. Cette perspective est renforcée par l'impact des attributions professionnelles et des normes, comme les programmes scolaires et les évaluations externes (Coppe et al., 2018), qui guident les enseignants vers des supports spécifiques pour répondre aux exigences pédagogiques.

MÉTHODOLOGIE

Afin d'explorer nos questions de recherche, nous avons adopté une approche méthodologique mixte, et plus exactement, une conception séquentielle explicative (Creswell et Plano Clark, 2011), avec une première phase de collecte et d'analyse de données quantitatives, suivie par la collecte de données qualitatives. Ainsi, notre

recherche correspond à la matrice suivante : QUAN → QUAL (*equal-status sequential design*; Johnson et Christensen, 2017). Ce choix s'explique par la nature de notre questionnement : la phase quantitative initiale a permis — afin de répondre à notre première question de recherche — d'obtenir une vue d'ensemble des manières dont les enseignants préparent leurs supports de cours et de repérer d'éventuelles régularités (par exemple, la proportion d'enseignants qui utilisent, adaptent ou conçoivent des supports). Pour répondre à notre deuxième question de recherche, la phase qualitative menée ensuite avait pour but de contextualiser et de comprendre ces résultats en donnant accès aux logiques, aux motivations et aux contraintes perçues par les enseignants. Ce design séquentiel, qui accorde un poids équivalent aux deux volets, a rendu possible l'articulation entre la généralisation apportée par les données quantitatives et la profondeur interprétative des données qualitatives.

Le volet quantitatif (QR1)

Les participants

L'échantillon se compose de 183 instituteurs primaires de la Belgique francophone, sélectionnés via les réseaux sociaux, recrutés au moyen d'invitations par courriel et par le bouche-à-oreille. Il s'agit majoritairement de femmes ($n = 152$), contre 29 hommes, et 2 répondants qui ont sélectionné « autre » ou n'ont pas précisé leur genre. Le Tableau 1 détaille la répartition des données sociodémographiques recueillies concernant le genre, l'âge, l'expérience professionnelle et le statut des répondants. L'âge des répondants varie de 21 à 65 ans. Notre échantillon présente une distribution équilibrée de l'ancienneté. La majorité exerce à temps plein, un participant rapporte travailler au-delà d'un temps plein et une abstention a été notée. Concernant les niveaux d'enseignement, les participants sont répartis uniformément de la première à la sixième année de l'enseignement primaire : entre 50 et 56 enseignants déclarent enseigner à chacun de ces niveaux. Puisqu'une majorité d'entre eux interviennent à plusieurs niveaux, le total dépasse le nombre de répondants ($N = 183$), ce qui reflète l'organisation fréquente en classes multiniveaux dans le primaire.

Tableau 1

Données sociodémographiques des répondants au questionnaire

Participants ($N = 183$)	n
Genre	
Femme	152
Homme	29
Autre (ou abstention)	2
Âge	
21 à 29 ans	49
30 à 39 ans	60
40 à 49 ans	45
50 à 59 ans	27
60 ans et plus	1
Abstention	1
Expérience professionnelle (ancienneté)	
Moins de 10 ans	73
Entre 10 et 19 ans	50
Entre 20 et 29 ans	37
Entre 30 et 39 ans	21
Plus de 40 ans	1
Abstention	1
Statut	
Temps plein	132
Temps partiel	49
Plus que temps plein	1
Abstention	1

La récolte des données

Nous avons fait passer un questionnaire repris de Leroyer (2013), que nous avons adapté au contexte belge francophone. Ce questionnaire porte sur les pratiques déclarées des enseignants concernant la préparation de leurs supports de cours : l'usage de documents existants, leur adaptation ou leur conception personnelle. Pour avoir des réponses précises, nous avons invité les participants à penser à la façon dont ils préparent leurs supports pour

les activités d'enseignement du français. Le questionnaire se divisait en deux parties. La première partie visait à collecter les données démographiques. La deuxième partie avait pour objectif de mettre en évidence les comportements majoritaires des enseignants quant à la préparation de leurs supports de cours dans le but de faire ressortir par la suite leur profil. À partir de la question « dans quelle mesure ces affirmations vous correspondent pour caractériser votre travail de préparation de vos supports d'un point de vue global pour enseigner le français ? », 17 items étaient proposés, par exemple, « je mets en œuvre les propositions d'un guide pédagogique », « j'utilise des supports existants dont je dispose, mais je les modifie en fonction de mes intentions » ou encore « je conçois moi-même les supports principalement à partir de mon expérience ». Cinq modalités de réponses de type Likert étaient prévues allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 5 (*tout à fait d'accord*).

L'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires (Boateng et al., 2018) sur l'ensemble de nos items. De cette façon, nous avons pu vérifier leur structure de regroupement et donc les agréger dans le but de les classifier en facteurs. De surcroît, ces analyses nous ont permis de conserver les items les plus représentatifs des facteurs. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Mplus 8.4 (Muthén et Muthén, 2017) avec l'estimateur MLR (*Maximum Likelihood Robust to non-normality*) et extraction par rotation oblique. Ces analyses ont mis en évidence trois facteurs représentant des types de comportements déclarés par les enseignants dans la préparation de leurs supports de cours. Dans chacun de ces facteurs, nous avons conservé les items possédant les plus grands coefficients d'appartenance à leur facteur respectif pour garder alors neuf items. Deux items construisent le facteur « comportement adaptateur », trois items construisent le facteur « comportement concepteur » et quatre items construisent le facteur « comportement utilisateur ». L'Annexe 1 présente la matrice factorielle en trois facteurs.

À la suite de cette première étape d'analyses

factorielles exploratoires, nous avons réalisé des moyennes de chaque comportement. De cette manière, par participant et pour les trois comportements, nous obtenions un score entre un et cinq. Enfin, nous avons lancé des analyses en profils latents (Nylund et al., 2007) avec l'objectif de regrouper nos 183 enseignants en fonction de leurs ressemblances par rapport à leurs scores sur les 3 dimensions proposées. Ces analyses ont également été réalisées avec le logiciel Mplus 8.4. Nous avons utilisé six critères pour évaluer le meilleur nombre de profils existant dans nos données (Spurk et al., 2020) : l'AIC (*Akaike Information Criterion*), le BIC (*Bayesian Information Criterion*), l'entropie, le LMRT ajusté (*adjusted Lo-Mendell-Rubin test*), le BLRT (*Bootstrapped Likelihood Ratio Test*), ainsi que le pourcentage de participants inclus dans le profil le moins prévalent¹.

Le volet qualitatif (QR2)

Les participants

Le Tableau 2 présente les caractéristiques des 12 participants sélectionnés pour les entrevues sur une base volontaire parmi les 183 répondants du questionnaire en ligne (ceux qui souhaitaient continuer la recherche avaient la possibilité d'inscrire leur adresse courriel à la fin du questionnaire).

Nous avons classé les adresses réceptionnées en fonction de chacun des profils et sélectionné aléatoirement au moins deux participants correspondant à chaque catégorie de comportement. Ainsi, nous souhaitions assurer une certaine représentativité de chacun des profils dans nos résultats. Nous avons interrogé ceux qui ont le plus rapidement répondu à nos sollicitations. Dès lors, nous avons comptabilisé deux enseignants utilisateurs-adaptateurs, huit enseignants adaptateurs-concepteurs (afin de refléter la prédominance de ce profil dans l'ensemble des participants) et deux enseignants concepteurs.

1 Pour une explication détaillée de l'utilisation de ces indices, voir Coppe et al. (2021).

Tableau 2
Caractéristiques des participants selon leur profil

Profil	Prénom d'emprunt	Genre	Années d'expérience	Degré d'enseignement
Utilisateurs-adaptateurs	Ursula	F	15	P5/6
	Ulrich	H	23	P2
Adaptateurs-concepteurs	Augustin	H	2	P6
	Alice	F	8	P2
	Anne	F	13	P6
	Agathe	F	14	P1
	Amelie	F	25	P6
	Adeline	F	37	P2
	Arthur	H	37	P6
	Arlette	F	39	P5
Concepteurs	Corinne	F	6	P5
	Claude	H	14	P5/6

Note. La première lettre du prénom d'emprunt fait référence au profil d'appartenance.

Les choix de trois profils et de leur appellation sont détaillés dans les résultats du volet quantitatif.

La récolte des données

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de ces 12 participants. Dans ce type d'entretien, celui qui le mène oriente « la personne qui parle vers certains sujets et il lui laisse ensuite toute liberté pour s'exprimer » (Fenneteau, 2015, p. 10). Le guide d'entretien, élaboré à partir d'une étude antérieure (Coppe et al., 2018), visait à faire émerger les logiques, les motivations et les préoccupations qui sous-tendent les pratiques déclarées des enseignants dans la préparation des supports de cours. Ainsi, il permettait d'explorer en profondeur la deuxième question de recherche. Sa structure en trois temps a permis d'examiner des aspects différents du rapport des enseignants à leurs supports de cours. Le premier temps explorait l'historique de la façon de concevoir les supports de cours de l'enseignant et les raisons des changements effectués durant sa carrière. Des questions comme « La façon dont vous

préparez vos supports de cours a-t-elle changé au fil de votre carrière ? » ou encore « Pourquoi/pour quelles raisons avez-vous choisi/utilisé ce(s) support(s) de cours ? » ont été posées. Le deuxième temps s'intéressait aux supports de cours que le participant utilise actuellement et, à nouveau, aux raisons de sa sélection. Des questions comme « Pourriez-vous m'expliquer comment se présente un document "type" de votre cours de français ? » et « Est-ce que vous recevez des documents de vos collègues ou de personnes externes à votre école ? Comment les utilisez-vous ? » ont été posées. Enfin, le troisième temps abordait le support de cours idéal pour le participant avec des questions comme « Est-ce que vos supports de cours actuels sont ceux que vous utiliseriez dans une situation idéale ? ».

L'analyse des données

Les entretiens ont duré en moyenne une heure (min. = 33 min 50 s, max. = 1 h 38 min). Ils ont fait l'objet d'une transcription intégrale comptant un total de 126 973 mots. Une analyse de contenu a été appliquée aux

données collectées (Miles et Huberman, 1994). Après avoir mis en évidence les unités de sens dans l'ensemble du matériau, nous les avons classées en catégories. Certaines provenaient du cadre théorique sur les facteurs d'influence alors que d'autres étaient émergentes. Nous avons ensuite répertorié les catégories semblables pour un même profil, permettant de les caractériser, et les catégories semblables à tous les profils. Deux chercheurs indépendants ont réalisé toutes les étapes de l'analyse et ont ensuite discuté ensemble pour renforcer la fiabilité de celle-ci (Strauss et Corbin, 1990).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Le volet quantitatif (QR1)

Selon les analyses effectuées, la solution en trois profils ressort comme la plus pertinente. Le Tableau 3 présente les différents indices utilisés pour faire ce choix. Les solutions pour lesquelles le pourcentage de participants du profil le moins prévalent est inférieur à 5 % sont rejetées (solutions à quatre et cinq profils). La solution à un seul profil est rejetée, puisque l'AIC et le BIC diminuent substantiellement entre les solutions à un et deux profils. La solution à deux profils a un indice d'entropie inférieur à la valeur seuil communément utilisée ($> 0,7$) et est donc également rejetée. La solution à trois profils semble donc la plus adaptée. Elle montre une entropie satisfaisante (0,76). De plus, le BLRT devient non significatif à partir de quatre profils, ce qui constitue un argument supplémentaire en faveur de la solution à trois profils.

La Figure 1 présente les trois profils qui ressortent donc à l'issue de cette analyse.

L'analyse des trois profils révèle qu'un profil se distingue très clairement des deux autres en raison de la prédominance d'un comportement spécifique. Ce premier profil, représenté en tirets dans la Figure 1, obtient 1,75 en comportement d'utilisation, 1,9 en comportement d'adaptation et 4 en comportement de conception. Nous l'avons donc très logiquement appelé le profil des *concepteurs*. Il regroupe 8,1 % de notre échantillon.

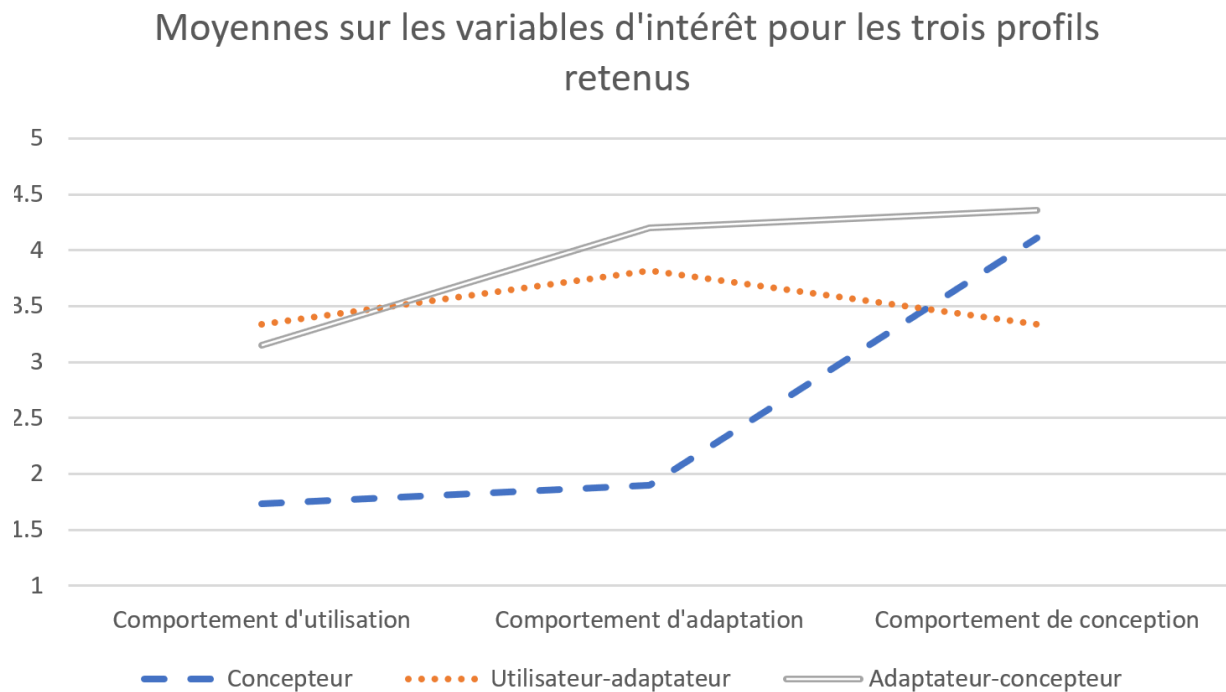
Le deuxième profil, représenté en pointillés dans la Figure 1, obtient 3,3 en comportement d'utilisation, 3,6 en comportement d'adaptation et 3 en comportement de conception. Il s'agit d'un profil moins stéréotypé que celui des concepteurs ; toutefois, il présente le score le plus élevé concernant le comportement d'utilisation et le plus faible en comportement de conception. Néanmoins, il présente également un score relativement élevé en comportement d'adaptation. Nous avons donc décidé d'appeler ce profil les *utilisateurs-adaptateurs*. Avec ce nom, nous mettons en évidence qu'ils sont caractérisés par le comportement d'utilisation le plus élevé de l'échantillon tout en combinant cela avec des comportements d'adaptation. Bien que ce profil présente également des comportements de conception, le score est le plus faible de l'échantillon sur cette variable. Ce profil regroupe 18,5 % des participants de notre échantillon.

En ce qui concerne la répartition des profils, les *adaptateurs-concepteurs* constituent la majorité significative, représentant presque les trois quarts (3/4) de l'ensemble des participants. Cette prédominance contraste avec la somme des deux autres profils, qui, ensemble, ne forment qu'un peu plus du quart de notre groupe d'étude.

Tableau 3
Indices décisionnels du nombre de profils

	1 profil	2 profils	3 profils	4 profils	5 profils
AIC	1430,03	1353,17	1342,25	1333,10	1332,86
BIC	1449,29	1397,89	1406,44	1419,76	1441,98
Entropie	—	0,58	0,76	0,70	0,73
N min.	—	31 %	8,1 %	3 %	4,5 %
a-LRT	—	< 0,00	0,57	0,21	0,34
BLRT	—	< 0,00	< 0,00	0,08	0,35

Figure 1
Trois profils retenus



Note. L'axe des ordonnées démarre à 1, puisque 1 représente la première modalité de réponse sur l'échelle de Likert utilisée.

Cela indique que près de trois enseignants sur quatre se classifient comme adaptateurs-concepteurs, mettant en évidence une tendance claire vers la combinaison de l'adaptation des ressources et de leur conception, plutôt qu'à une adhésion stricte ou à une conception entièrement originale, comme c'est le cas pour le profil concepteur.

Le volet qualitatif (QR2)

Notre analyse qualitative montre qu'au-delà de préoccupations communes, chaque profil révèle une approche unique face à la préparation des supports de cours. Les prochaines sections présentent ces éléments, illustrés par des extraits emblématiques.

Trois préoccupations communes aux trois profils

Trois préoccupations communes ressortent de nos analyses : 1) le besoin de se sécuriser au début d'un enseignement ou d'une carrière, 2) la

gestion du temps, et 3) le fait de rester en phase avec ses collègues et l'équipe professorale.

Ainsi, tous les participants ont exprimé que lorsqu'ils ont commencé leur carrière, ou lorsqu'ils ont été amenés à changer d'année d'enseignement, ils ont repris les supports de cours de leurs collègues ou ceux issus de manuels avec l'objectif de se rassurer par rapport aux nouveaux apprentissages à assurer.

« Les cours des collègues je trouve ça super bien, surtout au début de sa carrière, la première année où on est en mode "survie" et qu'ils te font "tiens j'ai une feuille". Trop bien ! » (Corinne)

« Tu viens de sortir [de la Haute École], tu ne sais pas trop où tu vas donc tu te calques sur ce que tes collègues te demandent de faire ou sur ce que tes collègues mettent en avant [...]. » (Anne)

« Et puis ma première année en sixième en fait, j'étais avec une collègue avec qui je m'entendais bien, simplement elle avait un fonctionnement assez carré, assez sur des rails. Très rodé. Et moi, j'arrivais en sixième sans savoir du tout quoi faire. Et donc, j'ai fort suivi ce qu'elle faisait [...]. » (Charlotte)

La question du temps consacré à la préparation des supports de cours est centrale dans les réflexions de tous les participants, quel que soit leur profil. Créer ou adapter des supports leur demande un investissement significatif, comme il faut sélectionner, retravailler, remettre en page, etc. Mais s'approprier des supports existants l'est tout autant. Tous s'accordent sur l'importance de trouver un équilibre entre la qualité des ressources pédagogiques et la gestion efficiente de leur temps de travail.

« Parfois je passais des heures pour finalement juste avoir une feuille, soyons honnêtes, et puis le résultat n'était pas forcément là. » (Amélie)

« [...] parce que parfois, écrire des phrases, réfléchir, je trouve que c'est un peu chronophage. » (Corinne)

« Se mettre dans la peau du concepteur du manuel ou du support et bien comprendre ce qu'il faut faire pour suivre ce qui est prévu, ça prend du temps. Mais je le fais, je ne veux pas me tromper. » (Ulrich)

Tous les participants mentionnent également que l'une des préoccupations importantes, par rapport aux supports de cours, est d'être en phase avec ce que font les collègues et le travail effectué dans l'école. Sur le versant plus négatif, certains disent ressentir une pression pour suivre ce qui existe déjà à leur arrivée. Sur le versant plus positif, ils se retrouvent à plusieurs et discutent, les compétences de chacun sont ainsi mises au profit de la préparation des supports.

« Ma collègue m'a dit : voilà, ça c'est le guide méthodologique qu'on utilise. » (Ulrich)

« Ce qui a fait que j'ai changé ma manière de préparer les supports, c'est le fait que j'ai changé de collègues, et que j'ai pu plus m'ouvrir, il y avait moins de rigidité. » (Amélie)

« [...] ce qui a changé, c'est que pendant toute ma carrière, on était tous des collègues un peu du même âge [...] et comme les collègues plus âgés partent de plus en plus et ont été remplacés par tous des jeunes [...] avec d'autres façons de faire et donc alors ça aussi, il y a une influence aussi de toute la nouvelle génération qui est arrivée dans l'école, ça joue aussi très certainement. » (Adeline)

« La proposition de suivre des manuels à l'année. C'est un choix qui a été fait en cycle. Je me suis retrouvée avec un manuel [...] fortement [dit avec insistance] conseillé [...]. » (Ursula)

Les préoccupations des concepteurs

Les concepteurs mettent en avant leur volonté de créer leurs propres supports de cours. Cette démarche est motivée par une recherche d'adéquation parfaite, d'une part, avec leurs objectifs pédagogiques et les besoins de leurs élèves et, d'autre part, avec leurs besoins à eux en matière de mise en page et de présentation des documents.

« [...] parfois, il a y des chouettes feuilles, mais qui ne sont pas toujours hyper adaptées à mes élèves et à leurs besoins » (Corinne)

« [...] quand je suis sorti de ma formation initiale, les manuels étaient très utiles parce qu'ils proposent une structure. [...] Et puis on se rend compte qu'un manuel, c'est bien, mais que ce n'est pas toujours adapté aux élèves ou à ce qu'on aime. Alors, au fil des années, maintenant je créer moi-même complètement mes supports. » (Claude)

« Je suis assez psychorigide sur la mise en page en général. [...] j'aime bien qu'il y ait : je m'appelle, avec les trois petits points, date, trois petits points, et le titre

dans une espèce d'encadré, toujours avec la même police d'écriture. J'aime bien les jolies feuilles. » (Corinne)

Ils expriment aussi un besoin d'innovation et de personnalisation qui dépasse les offres standardisées des manuels. Ainsi, ils perçoivent la création de supports sur mesure non seulement comme un moyen de répondre de manière optimale aux besoins des élèves, mais aussi de s'engager dans une réflexion continue sur leur pratique enseignante. Ils soulignent aussi que créer de nouveaux supports leur permet d'éviter les redondances et l'ennui de toujours travailler avec les mêmes documents.

« [...] quand on crée ses exercices, on réfléchit plus à ce qu'on veut. L'objectif est plus clair quand on crée ses propres feuilles, je trouve. » (Corinne)

« [...] moi je ne me vois pas le 1er septembre "ouvrez votre livre de français à la page une", le 16 septembre "ouvrir à la page 27" et de faire ça pour les quinze dernières années qu'il me reste à bosser quoi. Mais je pense déjà me lasser en un an ou deux donc. » (Claude)

Par ailleurs, une autre de leurs préoccupations est la gestion de leur budget de classe, dans lequel l'achat de manuels ou de fichiers à photocopier s'avère onéreux, surtout sachant qu'ils n'utiliseront pas tous les exercices ou toutes les parties des supports existants, même s'ils les adaptaient. Ainsi, les créer eux-mêmes leur assure une certaine rentabilité.

« Les fichiers photocopiables sont chers. » (Corinne)

« [...] donc mon budget, je prends le minimum : journal de classe et pas grand-chose » (Claude)

Les préoccupations des utilisateurs-adaptateurs

Les utilisateurs-adaptateurs de notre échantillon ne sont plus de jeunes enseignants et continuent à privilégier l'usage et l'adaptation de supports existants, plutôt que leur conception originale. Ils montrent une forte inclination pour l'utilisation de supports préétablis, car ils se préoccupent

de la continuité qu'apportent ces documents et de leurs pistes méthodologiques qu'ils trouvent pertinentes, comme la différenciation. Cette préférence repose sur la conviction que ces ressources leur fournissent une base solide et cohérente pour leur enseignement. Ils expliquent qu'ils ont consacré un temps important dans la sélection du manuel pour qu'il leur corresponde.

« [...] en fonction aussi des pédagogies que certains manuels proposaient, j'en ai trouvé un qui correspond à ma manière de fonctionner. Et donc, c'est ça aussi que je me suis axée sur un manuel que moi je comprends, j'ai décidé de travailler avec. [...] dans le manuel que j'ai choisi, il y a des propositions pour la différenciation, par exemple, plusieurs niveaux d'exercices : des niveaux essentiels et des niveaux de dépassement [...]. » (Ursula)

« [...] j'ai trouvé des choses qui me convenaient beaucoup mieux et qui me plaisaient beaucoup, donc je suis reparti dans des manuels [...]. » (Ulrich)

En plus, ils sont aussi soucieux de proposer aux élèves des documents dont l'aspect visuel est soigné. Ils expliquent qu'ils ne pourraient pas prévoir eux-mêmes des supports de la qualité de ceux trouvés dans les manuels ou même chez certains collègues qui ont cet atout.

« Il [le support] faut que ce soit aéré et attirant. » (Ursula)

« J'aime bien les manuels parce que voilà, c'est en couleur [...]. » (Ulrich)

Les préoccupations des adaptateurs-concepteurs

Les adaptateurs-concepteurs se caractérisent principalement par leur besoin d'ajuster les supports existants pour les aligner avec les besoins spécifiques de leur classe. Cette nécessité découle souvent d'une insatisfaction vis-à-vis des ressources disponibles, qu'ils jugent inadéquates en matière de niveau de difficulté, de pertinence du contenu ou de progression pédagogique, ce qui les amène très

naturellement également à concevoir. Pour ces enseignants, la personnalisation des supports est cruciale afin de fournir un enseignement de qualité adapté à leur public.

« [...] les classes sont tellement variables d'une année à l'autre que je préfère garder mon système à moi et adapter ce qui existe. J'ai appris en fait qu'une année n'est jamais une autre. » (Arthur)

« [...] je me détache de ce qui est fait pour vraiment adapter au public que j'ai en face de moi. » (Agathe)

« Soit il y avait un truc qui me dérangeait, il y avait une faute d'orthographe, y avait, la police qui n'était vraiment pas terrible pour tout ce qui est dyslexi[e] et autres. Je refais la mise en page, je réagence la feuille comme moi je veux [...]. » (Augustin)

Cette démarche s'accompagne d'une recherche de liberté dans leur manière d'enseigner, refusant de se contraindre à des progressions prévues qui ne correspondent pas à leur classe. Ils expriment également un désir de garder du dynamisme dans leur métier, en évitant la répétition et en cherchant à innover pour maintenir l'engagement des élèves.

« [...] pour finir, il y a plus de liberté de choisir un peu ce qu'on veut faire, etc. [...] on est obligé de suivre toujours un manuel. » (Arlette)

« [...] à un moment donné, en plus en restant comme ça aussi longtemps dans la même année, on aurait peut-être aussi tendance à s'endormir. Donc, c'est pour ça aussi que j'aime bien réadapter des choses et aussi varier mon matériel pour un peu redynamiser, pour ne pas, moi, m'engourdir dans mon année. » (Agathe)

DISCUSSION ET CONCLUSION

La présente étude s'est attachée à explorer les manières par lesquelles les enseignants du primaire en Belgique francophone préparent leurs supports de cours, un domaine peu examiné, mais essentiel pour comprendre le travail de l'enseignant.

En accord avec des résultats de travaux antérieurs (Leroyer, 2010, 2013), un profil clair de concepteurs ressort de nos analyses quantitatives, bien qu'il représente une minorité de notre échantillon. Les deux autres profils qui ressortent de notre étude, à savoir celui des utilisateurs-adaptateurs et adaptateurs-concepteurs, ne sont également pas sans rappeler les résultats de ces travaux antérieurs qui montrent que les profils plus caractérisés par des comportements d'utilisation ou d'adaptation combinent souvent différentes stratégies de préparation de leurs supports. Leroyer (2010, 2013) y faisait référence en distinguant des utilisateurs « simples » et « avertis » ainsi que des adaptateurs « utilisateurs » et « avertis ». À la différence de ces écrits, nos résultats ne font pas ressortir de profils de simples utilisateurs. Ceci n'est pas surprenant, car la formation initiale des enseignants en Belgique francophone met l'accent sur la préparation de supports originaux lors des séances de préparation des stages des étudiants. Cela renvoie à la conception que les enseignants doivent, du moins en partie, être à l'origine des supports qu'ils proposent aux élèves (Coppe et al., 2018).

Nos analyses en profils latents ont révélé une tendance prédominante à l'adaptation de matériaux existants en combinaison avec de la conception : près du trois quarts de nos répondants se trouvent dans le profil adaptateur-concepteur. Cette constatation met en évidence une idée essentielle : malgré la disponibilité de matériel prêt à l'emploi, l'approche unique est souvent insuffisante pour répondre aux besoins diversifiés de la classe (Bergeron, 2016 ; Gunn et McRae, 2021). Le volet qualitatif a permis de mieux comprendre pourquoi la très large majorité des enseignants fonctionne avec cette tendance. Tout d'abord, les efforts déployés par les enseignants pour modifier et personnaliser ces supports reflètent un engagement important en faveur d'un apprentissage centré sur l'élève. Cela est bien en écho avec ce que dit la littérature sur le fait que les enseignants du primaire sont soucieux de répondre aux besoins de leurs élèves et donc disposés à s'adapter à leurs contextes locaux spécifiques (Colognesi, Coppe et al., 2024 ; Graves et Garton, 2015 ; Harwood, 2010 ; Tomlinson, 2012). Ensuite, ils cherchent

de la liberté par rapport à des supports existants qui pourraient les contraindre, ce qui fait écho à vouloir avoir une place comme enseignant dans la construction des supports, à la fois pour se sentir bien et parce qu'ils estiment que c'est un levier pour engager leurs élèves (Kang, 2016 ; Lai et Lam, 2011).

Par ailleurs, les résultats qualitatifs révèlent trois préoccupations communes parmi les enseignants. Premièrement, tous les participants ont signalé qu'au début de leur carrière ou lors d'un changement de classe, s'appuyer sur des ressources existantes a permis de les rassurer. Cela peut renvoyer au fait que les jeunes enseignants, ou ceux qui se retrouvent dans un nouveau terrain professionnel (imaginons passer d'une classe de première à une de sixième année), ont des besoins liés notamment aux aspects curriculaires et s'interrogent sur les contenus à enseigner, dans quel ordre et avec quelle(s) progression(s) (Colognesi et al., 2020 ; Coppe et al., 2024 ; Giguère et Mukamurera, 2019).

Deuxièmement, la préparation des supports de cours est identifiée comme une tâche qui prend du temps, ce qui rejoint les discussions dans la littérature sur le poids des contraintes temporelles dans la pratique enseignante. En effet, cela requiert une compréhension approfondie du champ disciplinaire et une mise à jour régulière des connaissances et des ressources pédagogiques (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a ; Munthe et Conway, 2017). Et ce temps, qu'il soit passé à choisir un manuel avec rigueur ou à s'imprégner de la démarche — ce qui demande beaucoup d'énergie (Leroyer, 2013) —, à adapter les supports existants en diagnostiquant ce qu'il est nécessaire d'ajuster/d'améliorer, ou à concevoir soi-même le support dans un but particulier, renvoie à l'activité réflexive qui en découle. Ceci renforce l'idée que le fait de planifier ses enseignements est bien une activité réflexive (Bergeron, 2016 ; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Panasuk et Todd, 2005). Ainsi, nos enseignants, contrairement à ceux de l'étude de Graves et Garton (2015), se disent capables de repérer les inadéquations entre les supports existants et les programmes, ou encore les besoins des élèves, et sont très impliqués dans les adaptations qu'ils proposent.

Troisièmement, la nécessité de rester en phase avec les collègues et l'équipe pédagogique ressort comme un élément important chez tous les participants. Cela souligne la dimension sociale de l'enseignement et remet ainsi en question la notion de « choix » déjà identifiée dans la littérature (Cohen et al., 2017 ; Coppe et al., 2018 ; Gueudet et Trouche, 2008). Dans ce sens, certains n'ont pas de véritable marge de manœuvre dans la sélection de leurs supports de cours. La pression mise par certains collègues ou l'équipe éducative ne permet pas la liberté attendue. Ce constat semble paradoxal, surtout dans le contexte spécifique de notre recherche, sachant qu'en Belgique francophone, le système éducatif associe aux compétences des enseignants leur faculté à « choisir (ou élaborer) des outils d'apprentissages efficaces » (CEF, 2000, p. 5). Cependant, la dimension sociale peut aussi avoir une influence positive, puisque d'autres participants perçoivent comme un aspect positif le fait de réfléchir ensemble à l'élaboration ou au choix des supports, le considérant comme un levier de développement professionnel pour eux.

Les limites et perspectives de recherche

Comme toute recherche, celle-ci n'est pas exempte de limites. Pointons-en trois. Tout d'abord, notre échantillon, pour la partie quantitative de cette étude, se compose de 183 enseignants. Les analyses en profils latents sont sensibles à la taille d'échantillon (Yang, 2006) et un nombre de participants supérieur aurait pu faire émerger plus de granularité dans nos résultats et, ainsi, faire apparaître potentiellement des « sous-profils » de nos trois profils principaux. Ensuite, nos analyses qualitatives se basent sur les entretiens menés auprès de douze enseignants, dont deux utilisateurs, huit adaptateurs et deux concepteurs. Même si ce choix avait pour ambition de respecter la proportion démontrée des trois profils sur la population enseignante en marquant la prépondérance des adaptateurs, les conclusions tirées pour les profils représentés seulement par deux participants sont à considérer avec prudence. Enfin, le recours à des données autorapportées via

questionnaires et entretiens peut introduire un biais de désirabilité sociale, où les enseignants pourraient présenter une version idéalisée de leurs pratiques. Ainsi, une prochaine étape pourrait consister à analyser comment les enseignants s'y prennent concrètement pour préparer leurs supports de cours, par observation ou par un système de photo en cours de travail, comme le proposent Deprit et Van Nieuwenhoven (2021b).

En plus de ces trois limites et perspectives, une quatrième perspective se dessine. En effet, si l'article explore comment les enseignants préparent leurs supports de cours, il ne relie pas ces pratiques aux résultats scolaires des élèves. Dans nos prochains travaux, nous comptons analyser l'impact des différentes stratégies de préparation des supports de cours sur l'apprentissage des élèves.

Les implications pratiques

Plusieurs implications pratiques ressortent de nos résultats. Premièrement, puisque la majorité de nos enseignants ont une tendance à combiner l'adaptation de matériel existant et la conception au profit des besoins et de la diversité des contextes, mais qu'ils signalent que cela est chronophage et qu'ils rencontrent des difficultés à le faire en début de carrière, il semble intéressant de mieux les préparer à cela. Partant, l'importance de l'intégration de modules spécifiques sur la préparation des supports de cours dans la formation initiale et continue des enseignants ne saurait être sous-estimée. Ces modules devraient viser à développer les compétences liées à l'adaptation en fournissant aux enseignants les outils et les connaissances nécessaires pour sélectionner et adapter des supports de cours, favorisant ainsi une pratique pédagogique réflexive et adaptée aux profils diversifiés des élèves (Colognesi et Gouin, 2020). Deuxièmement, puisque l'aspect social en lien avec les collègues ressort comme un élément important, il semble pertinent d'encourager des cultures professionnelles qui valorisent la collaboration et le partage de pratiques (Coppe, 2024) afin d'enrichir la préparation des supports de cours et de favoriser l'innovation pédagogique.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier Lara Dannau et Johan Maréchal pour leur implication dans cette recherche, notamment pour leur aide à la collecte et à l'analyse des données.

RÉFÉRENCES

- Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(2), 205–224. <https://doi.org/10.1023/A:1009903206236>
- Akyuz, D., Dixon, J. K. et Stephan, M. (2013). Improving the quality of mathematics teaching with effective planning practices. *Teacher Development*, 17(1), 92–106. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753939>
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2024). Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français ? *Revue canadienne de l'éducation*, 47(1), 113–148. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5601>
- 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 de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. et Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bouckaert, M. (2019). Current perspectives on teachers as materials developers: Why, what, and how? *RELC Journal*, 50(3), 439–456. <https://doi.org/10.1177/0033688218810549>

- Cohen, A., Lammé, A., Vermandele, C. et Sraieb, M. (2017). Les enjeux des supports de cours : cas d'un enseignement de statistique en sciences humaines. *Statistique et Enseignement*, 8(1), 21–44. <https://doi.org/10.3406/staso.2017.1351>
- Colognesi, S., Coppe, T., Leroux, L. et Wiertz, C. (2024). Does pedagogical metamorphosis exist? Exploring the practices of primary school teachers at different stages of their careers. *British Educational Research Journal*, 50(4), 2062–2090. <https://doi.org/10.1002/berj.4014>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2024). Using digital technology in the classroom adds new professional tasks for (student) teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2293155>
- Colognesi, S. et Guin, J.-A. (2020). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849376>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258–276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Colognesi, S., Wiertz, C., Stordeur, M.-F., Moncarey, C., Oliveri, S., Deschepper, C., Van Mosnenck, S., Bollen, P., Leroux, L., Poncelet, C., Forster, T., Benselin, C., Deprez, V., Declercq, P., Verryken, S. et Hanin, V. (2024). A collaborative approach to help future teachers plan their teaching: The Prep.AR tool. *PRACTICE*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/25783858.2024.2372259>
- Conseil de l'éducation et de la formation [CEF]. (2000). *Compétences de base des enseignants en Communauté française de Belgique*. Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Coppe, T., März, V., Coertjens, L. et Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, Article 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F. et Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 17–31. <https://doi.org/10.4000/rfp.8358>
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V. et Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, Article 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Coppe, T. (2024). Teacher networks: From a catalyst for enactment of professional development to a source of professional development. *Teachers and Teaching*, 30(3), 380–393. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263734>

- Coulange, L. (2001). Enseigner les systèmes d'équations en troisième : une étude économique et écologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 21(3), 305–354. <https://revue-rdm.com/2001/enseigner-les-systemes-d-equations/>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). SAGE.
- Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Dial.pr. <http://hdl.handle.net/2078.1/284069>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726–752. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3284>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, (213), 75–88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue internationale de l'AUPTIC*, (1), 55–69. <https://www.researchgate.net/publication/351943092>
- Edwards, E. et Burns, A. (2016). Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 106–120. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090995>
- Erss, M., Kalmus, V. et Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland, and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589–609. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fenne.2015.01>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, (54). <https://doi.org/10.4000/edso.8288>
- Graves, K. et Garton, S. (2015, 11–14 avril). *Addressing mismatches between classroom and context and coursebooks* [Communication]. 49th Annual IATEFL Conference, Manchester.
- Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(3), 7–33. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342>
- Gunn, T. M. et McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2, Article 100073. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100073>
- Harwood, N. (dir.). (2010). *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Johnson, B. R. et Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6^e éd.). SAGE.
- Kang, H. (2016). Preservice teachers' learning to plan intellectually challenging tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Ko, J., Sammons, P. et Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. The Hong Kong Institute of Education; University of Oxford.

- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I. et Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Lai, E. et Lam, C.-C. (2011). Learning to teach in a context of education reform: Liberal studies student teachers' decision-making in lesson planning. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 219–236. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558287>
- Leroyer, L. (2010, janvier). Supports d'enseignement et préparation de classe. *Education & Formation*, (e-292), 83–96. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=8&page=3>
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Education et didactique*, 7(1), 147–164. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>
- Maley, A. (2011). Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. Dans B. Tomlinson (dir.), *Materials development in language teaching* (2^e éd., p. 379–402). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042789.020>
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers*. Bloomsbury.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2^e éd.). SAGE.
- Munthe, E. et Conway, P. F. (2017). Evolution of research on teacher's planning: Implications for teacher education. Dans D. J. Clandinin et J. Hsu (dir.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (p. 836–852). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n48>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (8^e éd.). Muthén et Muthén.
- Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. et Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Panasuk, R. et Todd, J. (2005). Effectiveness of lesson planning: Factor analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215–232.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251–265). La Découverte.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. et Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, Article 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Unesco International Institute for Educational Planning (IIEP). (2023, 12 janvier). *Learning and teaching materials*. IIEP Learning Portal.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, (4), 9–22. <https://doi.org/10.4000/ree.3889>

Yang, C.-C. (2006). Evaluating latent class analysis models in qualitative phenotype identification. *Computational Statistics & Data Analysis*, 50(4), 1090–1104. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2004.11.004>

ANNEXE 1

Tableau 4

Coefficients d'appartenance des items pour les trois facteurs extraits

Items	Adaptation	Conception	Utilisation
1	0,19	0,27	-0,156
2	0,14	0,33*	-0,18
3	0,90*	0,00	-0,02
4	0,71*	0,15	0,02
5	0,41*	0,23*	0,09
6	0,19	-0,02	0,72*
7	0,03	0,22	0,58*
8	-0,01	0,01	0,53*
9	-0,01	0,83*	-0,34*
10	-0,02	0,67*	-0,47*
11	-0,01	0,60*	-0,41*
12	0,04	0,41*	0,24*
13	0,11	0,55*	0,28*
14	-0,17	0,66*	0,30*
15	-0,13	0,77*	-0,01
16	-0,19	0,24*	0,48*
17	-0,04	0,028	0,62*

Notes. Extraction oblique (Geomin) ; *Significatif à 0,05 ; **Gras** : items conservés.