

Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante

> Catherine LANARIS, Michel BEAUDOIN

Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ • Texte du résumé en français.

La gestion de la classe et la didactique sont généralement considérées comme des disciplines et des champs de recherche distincts ; en fait, peu de recouvrements théoriques existent entre les deux, même s'il s'agit des dimensions centrales de l'acte d'enseigner. Le texte qui suit présente les résultats d'une recherche effectuée auprès d'étudiants finissants en formation des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais. La recherche vise à explorer si ces étudiants, au terme de quatre ans de formation universitaire, établissent des liens entre les compétences en gestion de la classe et celles en didactique. Les résultats nous paraissent intéressants, puisqu'ils indiquent que les étudiants semblent accorder une plus grande importance aux dimensions relationnelles de l'acte d'enseigner (comme par exemple, la satisfaction des besoins des élèves), qu'aux dimensions liées aux savoirs enseignés ou à la gestion du groupe (clarification des attentes, établissement des règlements clairs, etc.). Ces résultats interpellent les formateurs des maîtres, et invitent à entreprendre une réflexion sur les conditions de formation qui favoriseraient chez les étudiants, et chez les enseignants, la mise en relation entre les dimensions reliées à la gestion de la classe et celles reliées à la didactique.

MOTS-CLÉS • didactique, gestion de la classe, conflit, mise en relation, formation initiale des enseignants

Pour le domaine des sciences de l'éducation, la didactique et la gestion de la classe constituent deux disciplines différentes. Dans les programmes de formation des maîtres elles y sont enseignées dans des cours différents, avec des dispositifs de formation souvent différents. Cependant, dans la pratique enseignante, la réalité à laquelle font face les enseignants est toute autre. En fait, pour enseigner il faut maîtriser aussi bien les dimensions « didactiques » que celles en gestion de la classe.

Dans le texte qui suit, nous présentons les résultats d'une recherche qui s'est intéressée aux liens qu'établissent les étudiants en formation des maîtres entre ces deux dimensions centrales de l'acte d'enseigner ; cette recherche a été réalisée auprès d'étudiants finissants en formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais. Nous commencerons en mettant en évidence le contexte et des dimensions théoriques de cette problématique, par la suite nous présenterons les visées de la recherche ainsi que la démarche méthodologique qui a été mise en place et nous terminerons en présentant certains constats et des futures pistes de recherche.

1. Le contexte de la recherche

1.1. Gestion de la classe et didactique : liens et paradoxes

Programme de formation universitaire des maîtres au Québec

Au Québec, la formation des maîtres se fait dans des programmes agréés par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Ces programmes universitaires qualifiants, d'une durée de quatre ans, sont assujettis à un agrément ministériel et par conséquent, doivent respecter un certain nombre de lignes directrices fournies par le ministère. Les programmes de formation de maîtres (MÉLS, 2006 ; MÉLS, 2001) sont alors conçus dans une perspective de développement de compétences ; plus spécifiquement, 12 compétences professionnelles doivent être maîtrisées à la fin de la formation initiale. Parmi ces compétences, une porte sur la gestion de la classe et deux visent le développement de la didactique. Les cours universitaires sont conçus en fonction de ces 12 compétences professionnelles qui doivent être développées et évaluées dans l'ensemble de la formation. La formation initiale des maîtres a un volet « théorique » qui regroupe les cours universitaires en didactique (français, mathématiques, univers social, sciences) et en fondements (théories de l'apprentissage, histoire de l'éducation, valeurs et société, éthique et culture religieuse, gestion de la classe, évaluation, développement de l'enfant et de l'adolescent) et un volet « pratique » qui contient les stages et séminaires qui les accompagnent. Nous constatons alors que, les programmes de formation des maîtres au Québec, ne sont plus constitués d'un ensemble de notions à transmettre ou d'un ensemble d'objectifs de contenu à atteindre ; ils visent le développement et l'intégration de plusieurs compétences. Les étudiants sont ainsi confrontés à plusieurs défis et doivent s'approprier de nouvelles approches pédagogiques, qu'ils n'ont pas nécessairement expérimentées

en tant qu'apprenants. Est-ce que les conditions de formation leur permettent de développer ces compétences de façon intégrée et d'établir des traits d'union entre les différents volets de leur formation ?

Recherche, formation universitaire et pratique professionnelle

De façon générale, dans les recherches sur la gestion de la classe et sur la didactique, peu de mises en relation sont effectuées entre ces deux concepts, qui pourtant relèvent du grand domaine des sciences de l'éducation. Si la première relève plutôt de la pédagogie, la deuxième relève de la nature des savoirs et du curriculum. Peu de croisements théoriques sont faits sur l'influence que l'une peut avoir sur l'autre. En formation universitaire des maîtres, au Québec, les activités et contenus présentés dans les cours de didactique diffèrent de ceux qui sont présentés en gestion de la classe et dans le volet théorique de la formation, peu de lieux d'intégration entre les deux sont proposés aux étudiants ; par ailleurs, les cours de didactique sont associés à la formation disciplinaire, tandis que ceux en gestion de la classe sont davantage associés à la formation pratique. Cependant, dans leur pratique professionnelle, qui, pour les futurs enseignants, commence avec les stages, la réalité est très différente : en fait, lorsqu'on enseigne une discipline, l'organisation des activités d'apprentissage, leur pilotage, ainsi que la gestion du groupe et du climat de la classe, sont des dimensions on ne peut plus reliées.

On constate ainsi l'existence d'un certain paradoxe : alors que la gestion de la classe et la didactique sont deux dimensions qui se trouvent au cœur de l'acte d'enseigner, elles sont peu explorées dans le domaine des sciences de l'éducation avec une perspective de mise en relation, et elles sont enseignées séparément en formation des maîtres. On peut se demander alors si dans les conditions de formation actuelle, au Québec, des lieux d'intégration théoriques (autres que les stages) se présentent aux étudiants, ou au contraire, si ces derniers perçoivent toujours ces deux domaines comme étant séparés. Si tel était le cas, ce clivage pourrait être responsable de certaines difficultés que rencontrent les stagiaires en enseignement, ou les enseignants nouvellement entrés en fonction.

1.2. Conflit entre la gestion de la classe et la didactique et difficultés rencontrées par les jeunes enseignants

L'hypothèse sous-jacente à cette recherche est que dans le cas d'une absence de mise en relation explicite entre la gestion de la classe et la

didactique, des problèmes apparemment liés au fonctionnement de la classe pourraient plutôt avoir une origine didactique et vice-versa : par exemple, un niveau de défi trop élevé des activités, peut générer de l'anxiété chez certains élèves, tandis qu'un niveau trop bas peut générer de l'ennui. Ces deux états qui risquent de causer des difficultés au niveau du fonctionnement de la classe, sont d'origine « didactique » et pas nécessairement reliés aux connaissances en gestion de la classe ou encore à la capacité du stagiaire de bien gérer le groupe. Cependant ils seront le plus souvent abordés dans les stages comme des difficultés de gestion de la classe, sans amener les étudiants à questionner leurs choix didactiques. C'est pourquoi il nous paraissait pertinent d'examiner quels sont les liens que les étudiants, au terme de leur formation universitaire, établissent entre la gestion de la classe et la didactique.

D'après Marquet (2005), les dispositifs didactiques et les dispositifs pédagogiques, en particulier ceux reliés à la gestion de la classe, peuvent entraîner des conflits qui nuisent à l'apprentissage des élèves. Nous postulons, de plus, que l'utilisation par l'enseignant de certains dispositifs didactiques peut entrer en conflit, à son insu, avec des pratiques qu'il juge préférables pour la gestion de sa classe. Ou encore, que le recours à certaines pratiques de gestion de la classe fait en sorte que l'enseignant ait moins d'options quant au choix de dispositifs didactiques à utiliser. À titre d'exemple, on peut formuler l'hypothèse que l'enseignant qui organise sa classe selon un modèle plutôt traditionnel, avec des pupitres placés en rangées et peu de responsabilités accordées aux élèves (Charles, 1996), aura de la difficulté à intégrer dans sa pratique les travaux d'équipe qui constituent un dispositif didactique suggéré pour le développement de certaines connaissances chez les élèves.

De plus, la complexité et la diversité de la réalité professionnelle font en sorte que les stagiaires et les jeunes enseignants se trouvent dans des classes de plus en plus exigeantes (Martineau et Presseau, 2003). Parmi ces contextes on peut citer l'intégration dans les classes régulières des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, les classes multi-âge, les programmes visant une clientèle particulière, etc. On constate alors que l'acte d'enseigner comporte des exigences et une complexité qui nécessitent une mise en relation entre les connaissances et compétences développées en gestion de la classe et celles développées en didactique. Est-ce que les étudiants en formation des maîtres perçoivent cette nécessité ? Sont-ils en mesure d'établir des liens entre leurs apprentissages en gestion de la classe et ceux en didactique ? Ce sont ces questions qui ont mené à la réalisation d'une

recherche menée auprès des étudiants finissants aux trois programmes de formation initiale à l'Université du Québec en Outaouais. Cette recherche avait comme objectifs, l'identification des liens que les étudiants établissent entre la gestion de la classe et la didactique, ainsi que l'analyse des potentiels conflits entre ces deux dimensions de leur formation et de l'acte d'enseigner. En fait, ce travail d'identification et d'analyse nous permettra de dégager certaines conditions pour une mise en relation entre les deux.

2. Quelques éclairages théoriques

Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001; 2006) privilégie l'appropriation des savoirs par le biais de problématisations (Pallascio, 2005 ; Fabre, 2004) et l'utilisation de modèles démocratiques et coopératifs de gestion de la classe. L'enseignant doit par conséquent s'approprier les dispositifs pédagogiques et didactiques permettant à ses élèves de progresser dans les directions prescrites, dans le contexte contemporain d'obligation de résultats (Lessard et Meirieu, 2004). L'approche anthropologique (Chevallard, 1985) et la théorie des situations didactiques (Brousseau et Balacheff, 2004) constituent des bases reconnues de la didactique dans le monde francophone. Ces modèles explicatifs traitent de la relation entre le savoir, l'apprenant et les agents qui sont chargés de guider les apprentissages. Ils prennent peu en compte les comportements de l'élève ou du groupe d'élèves qui peuvent améliorer ou nuire aux apprentissages. Dans le domaine de la gestion de la classe, plusieurs écrits (Charles, 1996; Nault et Fijalkow, 1999) définissent la gestion de la classe comme étant la capacité de l'enseignant de tenir compte de la complexité de l'environnement, des besoins des élèves et des objectifs du programme et de créer une atmosphère propice à l'apprentissage.

Si les modèles relatifs à ces deux dimensions semblent être plutôt exclusifs en théorie, ce n'est pas le cas dans l'acte d'enseigner; en fait, la gestion de la classe est souvent définie comme étant la capacité de l'enseignant de mettre en place des conditions favorisant les activités d'enseignement et d'apprentissage. Selon plusieurs chercheurs dans le domaine (Tochon, 1993; Maulini, 1999; Nault et Fijalkow, 1999) la capacité de « gérer la classe » n'est bien souvent rien d'autre que la capacité d'enseigner. On pourrait même dire que la compétence de gestion d'une classe est une compétence « générique » de l'enseignant qui est en mesure de mettre en place dans sa classe des conditions

favorisant le processus d'apprentissage des élèves. Selon Maulini (1999) l'expression « gestion de classe » étant absente du vocabulaire de la didactique, il serait tout à fait approprié pour les programmes en formation des maîtres de développer des passerelles de la gestion de classe vers la didactique. Même si un lien indissociable entre didactique et gestion de classe est entrevu par quelques auteurs (DeBlois, 2009; Gattuso, 2001; Vanhulle, 1999), l'étude de ce dernier n'est pas très documentée et la jonction didactique-gestion n'apparaît pas explicitement comme porteuse du renouvellement des pratiques enseignantes. Par ailleurs, le concept de « conflit instrumental », développé par Marquet (2005) dans le contexte des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) présente un intérêt pour l'étude de la relation entre didactique et gestion de classe. Marquet définit le conflit instrumental comme conséquence d'une interférence qui pourrait survenir entre un ou plusieurs artefacts en jeu d'une situation instrumentée. L'intervention pédagogique de l'enseignant peut être considérée comme une situation où ce dernier doit s'approprier et appliquer simultanément plusieurs outils pour soutenir les apprentissages des élèves. Au sens de Rabardel et Pastré (2005), il s'agit d'une situation instrumentée, les dispositifs pédagogiques et didactiques pouvant être considérés comme des artefacts à transformer en instruments par les enseignants. Rabardel (1995) a mis en évidence, dans la genèse d'un instrument, deux processus simultanés *l'instrumentation* et *l'instrumentalisation*. L'instrumentation concerne l'émergence de schèmes d'utilisation chez le sujet, tandis que l'instrumentalisation concerne l'adaptation de l'artefact au sujet. Obstézar (2008) et Marquet (2005) ont étendu le concept d'instrument aux objets dans une situation d'apprentissage et évoqué les conflits potentiels entre dispositifs didactiques et pédagogiques. Mohib (2008) a, en ce sens, défini le conflit instrumental comme interférence entre instrumentation et instrumentalisation de dispositifs didactiques, pédagogiques et techniques. L'étude des interférences potentielles dans les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation des dispositifs didactiques et pédagogiques chez les enseignants en formation constitue le cadre de cette recherche, qui vise l'exploration des dimensions peu exploitées ensemble dans les recherches en didactique et en gestion de la classe.

3. Démarche méthodologique

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, un dispositif méthodologique de recherche exploratoire mixte a été mis en place, afin d'examiner les liens que 78 étudiants finissants dans les programmes de formation des

maîtres à l'Université du Québec en Outaouais. Ces étudiants venaient de terminer leur quatrième (et dernier) stage de formation pratique. Ils étudiaient dans les programmes de baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire (n=57) et de baccalauréat en enseignement secondaire (n=21); ce dernier comporte trois volets disciplinaires, l'enseignement du français, l'enseignement des mathématiques et l'enseignement en univers social. La démarche prévoyait un volet qualitatif avec un questionnaire ouvert portant sur les compétences en gestion de la classe et un questionnaire fermé basé sur les indicateurs du référentiel des compétences professionnelles utilisé pour leurs stages, qui représente en fait les visées du programme de formation. Parmi la banque des indicateurs, qui étaient donc déjà connus par les étudiants, nous avons retenu six qui concernaient la didactique, cinq qui concernaient la gestion de la classe et trois qui touchaient aux deux domaines. Les étudiants ont été invités à choisir les six indicateurs les plus importants et à les mettre en ordre de priorité. Pour chacun des indicateurs choisis, les étudiants devaient signifier leur niveau présumé d'habileté. Ce sont les résultats de ce questionnaire qui seront présentés par la suite.

4. Résultats

Nous présentons ici (tableaux 1 et 2) les résultats par programme d'appartenance. On trouve les indicateurs que les étudiants ont eu à classer par ordre d'importance, ainsi que leur niveau de maîtrise ou d'habileté. Pour évaluer le rang les étudiants étaient invités à mettre six items en ordre croissant de priorité, le rang 6 indiquant l'objectif (ou indicateur) le plus prioritaire. Pour évaluer leur niveau d'habileté, les étudiants étaient invités à donner sur une échelle de 1 (en difficulté) à 5 (excellente maîtrise) leur appréciation de leur niveau de maîtrise; il s'agit de la même échelle d'évaluation de l'atteinte de chaque compétence qui est utilisée pour leurs stages.

Indicateurs	Rang	Niveau
Manifeste une compréhension critique des savoirs à enseigner et des ressources disponibles	87	98
Utilise adéquatement le langage propre aux disciplines (savoirs enseignés)	31	60
Se sert des situations de vie courante pour faire des liens avec les contenus et la culture	91	137
Planifie son enseignement en fonction du programme de formation de l'école québécoise	94	103

Planifie son enseignement en tenant compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages	141	164
Anticipe les obstacles à l'apprentissage et en tient compte	65	82
Engage les élèves dans des situations d'apprentissage significatives	234	245
Adapte ses interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves	247	242
Crée et maintient un climat propice à l'apprentissage	247	241
Communique clairement ses attentes face aux règles de fonctionnement du groupe-classe	112	117
Demeure constat dans ses exigences et applique les conséquences prévues	197	215
Maintient des contacts visuels fréquents avec l'ensemble du groupe-classe	19	37
Communique aux élèves sa prise de conscience du groupe-classe par ses intonations, ses déplacements et son non-verbal	30	63
Optimise le temps consacré aux apprentissages notamment en réduisant les pertes de temps	38	58

Tableau 1. Baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire : finissants

Indicateurs	Rang	Niveau
Manifeste une compréhension critique des savoirs à enseigner et des ressources disponibles	17	22
Utilise adéquatement le langage propre aux disciplines (savoirs enseignés)	4	8
Se sert des situations de vie courante pour faire des liens avec les contenus et la culture	25	30
Planifie son enseignement en fonction du programme de formation de l'école québécoise	22	14
Planifie son enseignement en tenant compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages	28	30
Anticipe les obstacles à l'apprentissage et en tient compte	10	7
Engage les élèves dans des situations d'apprentissage significatives	32	41
Adapte ses interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves	34	42
Crée et maintient un climat propice à l'apprentissage	43	49
Communique clairement ses attentes face aux règles de fonctionnement du groupe-classe	19	15
Demeure constat dans ses exigences et applique les conséquences prévues	22	22
Maintient des contacts visuels fréquents avec l'ensemble du groupe-classe	1	4
Communique aux élèves sa prise de conscience du groupe-classe par ses intonations, ses déplacements et son non-verbal	5	15
Optimise le temps consacré aux apprentissages notamment en réduisant les pertes de temps	11	13

Tableau 2. Baccalauréat en enseignement secondaire : finissants

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

Pour les finissants du baccalauréat en enseignement primaire, la dimension « didactique » qui leur paraît la plus importante est celle de la planification, mais pas en fonction du programme de formation ministériel ; la planification, selon les étudiants doit tenir compte de la progression des apprentissages ; ceci peut devenir inquiétant quant au respect du programme ! Une dimension centrale de la gestion de la classe, qui est en lien avec la didactique, celle de la création et du maintien d'un climat propice à l'apprentissage est considérée comme étant très importante par les étudiants des deux programmes. En fait, la plupart des modèles théoriques définissent la gestion de la classe comme le maintien d'une atmosphère qui favorise les apprentissages ; toutefois la capacité qui est nécessaire pour atteindre cette visée, à savoir l'optimisation du temps consacré aux apprentissages est vue comme étant peu importante ; ceci nous amène à nous questionner sur ce que les étudiants retiennent des éléments théoriques associés à la gestion de la classe. En fait, s'ils accordent une grande importance au climat propice à l'apprentissage, ce n'est pas le cas pour les « moyens » de gestion qui leur permettraient d'obtenir ce climat !

Dans les deux programmes d'étude, nous constatons des similitudes parce que les indicateurs qui touchent simultanément aux deux domaines ont été jugés les plus importants par les étudiants. Ces derniers ont également jugé que c'était par rapport à ces indicateurs qu'ils se sentaient les plus performants. Ces résultats peuvent nous paraître étonnants, dans la mesure où même si la formation théorique universitaire ne les y prépare pas explicitement, les étudiants considèrent comme prioritaire la zone où la didactique et la gestion de classe se recoupent. Nous notons aussi que certains éléments essentiels de la didactique ne sont pas considérés comme étant importants (comme par exemple la bonne utilisation du langage propre aux disciplines et aux savoirs enseignés); le même constat peut se faire pour la gestion de la classe (le maintien de contacts visuels fréquents avec l'ensemble de la classe étant un élément important dans la gestion du groupe). Nous pouvons nous demander alors, même si les étudiants considèrent comme plus importants les « recoupements » entre la gestion et la didactique, si leur formation leur permet de puiser dans leurs connaissances dans l'une et dans l'autre pour agir de façon efficace.

4. Quelques constats et pistes de réflexion

Ces résultats nous interpellent en tant que formateurs de futurs enseignants. Nous constatons que les dimensions relationnelles sont considérées par les étudiants finissants comme étant plus importantes que les dimensions purement « didactiques » ou purement « gestion de la classe ». L’item qui a été jugé comme étant le plus important est la capacité de l’enseignant de répondre aux besoins des élèves. Nous constatons également que l’utilisation des langages disciplinaires est considérée comme étant moins importante par les étudiants et ils évaluent leur niveau de maîtrise de cette compétence comme étant faible même au secondaire, où l’enseignement est donné sur une base disciplinaire. Cela nous paraît inquiétant, dans la mesure où l’enseignant efficace doit maîtriser aussi bien les dimensions de gestion que les dimensions théoriques liées aux savoirs disciplinaires.

Un autre élément qui est important pour les étudiants finissants est le fait d’engager les élèves à des situations d’apprentissage significatives. Si les enseignants ont de la difficulté à établir des liens entre la gestion de leur classe et la didactique, cela peut poser problème. En fait, les orientations du curriculum de formation des élèves prévoient que les contenus devraient être abordés à partir d’une situation pour laquelle les apprenants ne connaissent pas, à priori, la démarche de solution. Cette situation doit engendrer de l’intérêt situationnel pour que les élèves investissent les efforts nécessaires à la réalisation des apprentissages sous-jacents. Que se passe-t-il si la situation ne génère pas cet intérêt pour un certain nombre d’élèves ? Outre le fait que les apprentissages se trouvent compromis, des problèmes reliés au climat de la classe risquent de devenir importants. On arrive à un constat inquiétant : les étudiants identifient comme étant importants des éléments qui nécessitent une maîtrise intégrée de la gestion de la classe et de la didactique, sans pour autant identifier comme importantes les habiletés et connaissances aussi bien en gestion qu’en didactique, qui leur permettraient de bien maîtriser les deux dimensions. Nous pensons qu’une future recherche qui portera sur les manifestations du conflit instrumental dans la pratique et qui questionnera les jeunes enseignants sur les mises en relation qu’ils effectuent (ou pas) dans leur pratique entre les dimensions didactiques et celles de gestion de la classe, apportera un éclairage nouveau sur cette problématique du lien entre les deux.

Catherine LANARIS, Michel Beaudoin

catherine.lanaris@uqo.ca ; michel.beaudoin@uqo.ca

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



BIBLIOGRAPHIE

- BEAUDOIN, M. (1998). *La promotion de l'intérêt situationnel en mathématiques au collégial : Développement d'un modèle par itérations dans le cadre de l'enseignement de la dérivée*. Université du Québec à Montréal, Montréal
- BROUSSEAU, G. et BALACHEFF, N. (2004). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- DEBLOIS, L., MAWFIK, N. et BUTLEN, D. (2009). « Pratiques d'enseignants dans les classes et apprentissage mathématique des élèves » .<http://fastef.ucad.sn/emf2009/emf2009groupes/GT9.pdf>.
- CHARLES, C. M. (1996). *Building classroom discipline*, New York : Longman Publishers.
- FABRE, M. (2005). « Éditorial », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation* 48: p. 5-14.
- LESSARD, C. et MEIRIEU, P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec, PUQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2006). *Programme de formation de l'école québécoise secondaire deuxième cycle*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MARQUET, P. (2005b). « Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH », Conférence EIAH 2005 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), Montpellier. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/03/95/PDF/Marquet_EIAH_2005.pdf
- MARQUET, P. (2004). *Informatique et enseignement: progrès ou évolution?* Wavre, Ed. Mardaga..
- MARQUET, P. (2003). *L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation: Mesures, modèles et méthodes*, Strasbourg : Université Louis-Pasteur, 162p.
- MAULINI, O. (1999). « La gestion de classe: Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique », <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html>.

- MOHIB, N. (2008). « Obstacles à l'usage des TIC et développement des compétences professionnelles dans les CNF: invariants et particularismes locaux », <http://www.resatice.org/appel2008/Mohib/mohib.pdf>.
- MARTINEAU, S. & PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle: phénomènes de système et logiques d'acteurs. In: Développement des compétences, investissement professionnel et bien être des personnes, tome 1, 359-368. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- NAULT, T. et FIJALKOW, J. (1999). « Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain », *Revue des sciences de l'éducation* 25(3): 451-466.
- OBSTÉTAR, C. et PACURAR, E. (2008). « Comment identifier un conflit instrumental sur une plate-forme d'enseignement à distance? », Colloque Euro Méditerranéen et Africain d'Approfondissement sur la Formation À Distance (CEMAFORAD 4), Strasbourg.
- PALLASCIO, R. (2005). Les situations-problèmes : un concept central du nouveau programme de mathématique. *Vie pédagogique*, 136, 32-35.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains*, Paris: A. Colin.
- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse: Octarès.
- TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- VANHULLE, S. (1999). « Concevoir des communautés de lecteurs: la gestion de la classe dans une didactique interactionniste », *Revue des sciences de l'éducation* 25(3): p. 651-674.