

# Didactique, gestion de la classe et liens entre les deux : importance accordée par les étudiantes québécoises et françaises en formation initiale

Noémie Paquette, Université du Québec en Outaouais, Canada

Catherine Lanaris, Université du Québec en Outaouais, Canada

Mohamed Soudani, Claude Bernard Lyon, France

Mélanie Dumouchel, Université du Québec à Montréal, Canada

Michel Beaudoin, professeur honoraire, Université du Québec en Outaouais, Canada

**Résumé :** Cet article présente les résultats d'une recherche visant à explorer l'importance qu'accordent les étudiantes<sup>3</sup> en formation en enseignement, au Québec et en France, quant à la mise en relation de la didactique et de la gestion de la classe. L'hypothèse de cette recherche est que les futures enseignantes ont de la difficulté à faire des liens entre ces deux dimensions parce qu'elles sont abordées séparément dans la formation. Les résultats présentés portent sur les données issues d'un questionnaire sur les liens entre la didactique et la gestion de la classe, développé dans le cadre de cette recherche et distribué auprès de 313 étudiantes. Cette première analyse descriptive permet de constater que les étudiantes semblent établir peu de liens entre la didactique et la gestion de la classe, particulièrement concernant les étapes de planification et d'évaluation. Ces constats soulèvent plusieurs questionnements sur la conception qu'elles ont de l'acte d'enseigner et sur le rôle de la formation en enseignement.

**Mots clés :** Didactique ; gestion de la classe ; liens didactique et gestion de la classe ; formation initiale

**Abstract:** This article presents the results of a research project aimed at exploring the importance that teacher education students in Quebec and France place on the relationship between didactics and classroom management. The hypothesis of this research is that future teachers have difficulty making connections between these two dimensions because they are approached separately in training. The results presented are based on data from a questionnaire on the links between didactics and classroom management, developed as part of this research and distributed to 313 students. This initial descriptive analysis shows that the students seem to make few links between didactics and classroom management, particularly in the planning and evaluation stages. These findings raise several questions about their conception of the act of teaching and the role of teacher education.

**Keywords:** Didactics; classroom management; didactic and classroom management links; pre-service training

## 1. Problématique

Les enseignantes assument une grande responsabilité sociale : celle de former les citoyens de demain. Ainsi, leur formation initiale devrait les préparer à faire face aux défis qu'elles rencontrent lors de leur entrée dans la profession. Toutefois, des recherches au Canada et ailleurs dans le monde indiquent que plusieurs jeunes enseignantes considèrent que leur formation ne rencontre pas toujours cette visée (Beaumont et Garcia, 2020; Salazar Noguera et McCluskey, 2017). L'une des raisons, selon Tomas et al. (2017) et Desbiens et al. (2019), est que celles-ci ont de la difficulté à établir des liens entre les théories présentées dans les cours magistraux et les savoirs pratiques développés dans les stages. Malgré l'évolution significative de la qualité de la formation à l'enseignement, Goyette et Martineau (2018) soulèvent que plusieurs jeunes enseignantes considèrent que celle-ci demeure encore trop théorique et redondante. Notre recherche s'intéresse à l'importance qu'accordent les futures enseignantes à la mise en relation de la didactique et de la gestion de la classe au Québec et en France. Cette mise en relation est doublement novatrice puisque peu de recherches se sont intéressées à l'intégration de ces deux dimensions et aucune n'a mis en relation ces deux contextes de formation. Pourtant, la mise en relation entre les deux est intéressante puisque les formations offertes aux futures enseignantes dans ces deux pays présentent certaines similitudes, mais également des spécificités : les programmes sont agréés par le ministère, dans une perspective de développement des compétences professionnelles, mais ils diffèrent dans leur opérationnalisation, alors qu'ils s'appuient sur un référentiel national des compétences professionnelles quasiment identiques dans les deux pays.

---

<sup>3</sup> Étant donné que la majorité des personnes œuvrant en enseignement sont des femmes, le genre féminin sera utilisé pour cet article et n'a aucune intention discriminatoire.

Ainsi, au Québec, la formation est d'une durée de quatre ans et comprend plusieurs cours sur la didactique des disciplines et sur les fondements de l'enseignement, dont la gestion de la classe. À cela s'ajoute une formation pratique (stage) une fois par année, dont la durée et la prise en charge augmentent à chaque stage. En France, les étudiantes ont une formation professionnelle en éducation de deux années, après un cursus universitaire « individuel » de trois ans minimum. Le volet théorique comprend plusieurs cours, dont la didactique des disciplines. Toutefois, il n'y a pas de cours dédié à la gestion de la classe : celle-ci est abordée de manière diffuse dans diverses activités de formation. Le volet pratique est constitué d'un premier stage d'une vingtaine de jours non continus et d'un deuxième stage d'une année scolaire à raison de deux jours par semaine.

Ces parcours de formation semblent alors confier à l'étudiante la responsabilité de concevoir les liens théoriques et pratiques entre ces deux dimensions qui sont centrales dans l'acte d'enseigner. Pour atteindre ses visées didactiques, une enseignante devrait mettre en place des conditions propices en gestion de la classe (organisation spatiale, partage de responsabilités, consignes, etc.). C'est par cette mobilisation des connaissances didactiques et de celles en gestion de la classe (Tochon, 1993, 2004), et ce, de manière synergique (Dumouchel et al., 2022), que se situe l'efficacité en enseignement. Comme peu d'activités intégratrices hors stage sont proposées, leur mise en relation ne semble pas suffisante puisque cette absence de liens perdure même après l'entrée dans la profession (Dumouchel, 2017). De plus, certaines étudiantes priorisent les dimensions relationnelles aux dimensions didactiques, ce qui limite grandement l'opérationnalisation dans la pratique (Lanaris et Beaudoin, 2011).

En ce sens, notre hypothèse de recherche est que les futures enseignantes au Québec et en France ont de la difficulté à faire des liens entre la didactique et la gestion de la classe. Notre projet de recherche propose d'étudier les représentations des étudiantes sur ces piliers de leur professionnalité. Le présent texte apporte des éléments de réponse aux questions suivantes : lors de la planification, du déroulement et de l'évaluation (trois moments clés de l'acte d'enseignement), quelle importance les étudiantes accordent-elles a) à la didactique, b) à la gestion de la classe et c) aux liens entre les deux ?

## 2. Cadre théorique

Avant de présenter les résultats associés à ces questions, il nous faut définir les deux concepts centraux de notre recherche, soit la didactique et la gestion de la classe. La didactique étudie la transmission des savoirs ainsi que le développement des compétences disciplinaires et transdisciplinaires et elle vise la théorisation de l'objet à l'étude (Brousseau, 1986). Elle s'intéresse principalement à l'analyse épistémologique des savoirs de référence, à leurs modes de transposition, aux processus de leur appropriation par les élèves et aux stratégies d'enseignement permettant de les promouvoir. Parmi les nombreuses définitions de la gestion de la classe, nous retenons qu'elle consiste en « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe les conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (Archambault et Chouinard, 2022, p. 13). Elle implique de la part de l'enseignante la capacité de tenir compte de la complexité de l'environnement humain et matériel, des comportements et des besoins des élèves ainsi que des objectifs du programme (Nault, 1998).

Donc, la didactique se situe au niveau des conditions « transactionnelles » (Vernant, 1997) d'appropriation des savoirs et leur modélisation, alors que la gestion de la classe porte plus spécifiquement sur l'organisation humaine et environnementale de la classe afin de rendre possible et de faciliter cette appropriation. Ainsi définies, ces deux dimensions constituent des compétences indissociables dans la professionnalisation des enseignantes, indispensables dans la planification, le déroulement et l'analyse de la pratique d'enseignement (Dumouchel et al., 2022; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports [MENJS], 2013).

Comment les étudiantes conçoivent-elles les liens entre ces deux piliers de leur professionnalité ? Pour y répondre, nous présentons dans la section suivante la méthodologie de notre recherche.

### 3. Méthodologie.

#### 3.1 Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un devis méthodologique mixte de nature descriptive et exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022) avec un volet qualitatif et un volet quantitatif. Pour les fins du présent article, seules les données issues de ce dernier sont présentées.

#### 3.2 Questionnaire sur les liens entre la didactique et la gestion de la classe

Au moment de la collecte des données, il n'existait pas d'outil ayant subi un processus de validation permettant de dégager les conceptions des étudiantes en formation initiale à l'enseignement de ces deux dimensions et des liens qu'elles établissent entre elles. Cela confère à notre recherche son caractère exploratoire et novateur. Nous avons ainsi développé un questionnaire visant à documenter ces conceptions. Pour la suite, le terme « questionnaire » sera employé pour désigner le « *Questionnaire sur les liens entre la didactique et la gestion de la classe* ».

Ce questionnaire a été préexpérimenté à plusieurs reprises au Québec et en France et a été testé dans sa version finale par 32 étudiantes québécoises en formation initiale. Un processus de validation de contenu a aussi été réalisée auprès de l'équipe de recherche et soumise à des chercheurs externes pour valider la clarté et l'exactitude des termes employés. Néanmoins, ses qualités métriques doivent encore être soumises à des tests statistiques avant de compléter son processus de validation.

Le questionnaire comprend trois dimensions et trois catégories distinctes. Les dimensions sont la **didactique**, la **gestion de la classe** et les **liens entre les deux**. Les catégories, quant à elles, reprennent trois compétences professionnelles (concevoir, mettre en œuvre, évaluer) définies dans le référentiel des compétences autant québécois que français (MEQ, 2021; MENJS, 2013). Elles sont désignées dans le questionnaire respectivement sous **planification** (concevoir/6 items), **déroulement** (mettre en œuvre/5 items) et **évaluation** (évaluer/6 items).

Ainsi, l'outil comprend 17 items répartis dans trois catégories et trois dimensions. Les items ont été formulés afin de mettre en évidence les manifestations d'incohérences. Par exemple, dans la catégorie déroulement, il y a deux items sur la didactique, deux items sur la gestion de la classe et deux items sur les liens entre les deux. Pour chaque item, le degré d'accord est demandé à l'aide d'une échelle de *Likert* à quatre choix de réponse : 1) *Totalement en désaccord*, 2) *En désaccord*, 3) *En accord* et 4) *Totalement en accord*. L'échelle à quatre niveaux a été privilégiée afin d'amener les étudiantes à prendre clairement position sur les items en évitant la position médiane. Ces items ont été élaborés à partir des caractéristiques théoriques des concepts de la didactique et de la gestion de la classe de manière à être exclusifs, notamment par l'emploi de termes tels que « prioritairement » ou « doit d'abord ». La figure 1 présente un exemple de trois items se trouvant dans la catégorie planification et représentant chacune des dimensions<sup>4</sup>.

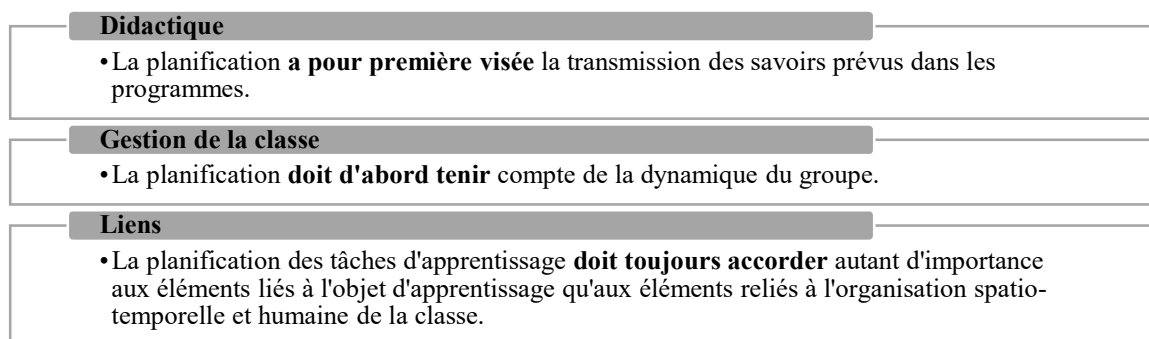


Figure 1. Exemple d'items dans le questionnaire

<sup>4</sup> L'ordre des questions ne permettait pas aux étudiantes de déduire la structure du questionnaire.

Par exemple, des choix cohérents se manifesteraient par un désaccord à la fois avec l'item portant sur la didactique et l'item portant sur la gestion de la classe dans la même catégorie, et par un accord seulement avec celui sur le lien entre les deux. Inversement, des choix incohérents seraient d'être soit en accord, soit en désaccord avec tous les items, sans rien prioriser. Ainsi, les étudiantes qui relient les deux dimensions seraient davantage en accord seulement pour les items de la dimension « lien » qui comprennent les deux autres dimensions. Pour connaître notre échantillon, le questionnaire contenait également des items portant sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiantes dont l'université d'appartenance, le programme en cours et le nombre de stages réalisés.

Les étudiantes avaient une semaine pour répondre au questionnaire de manière électronique avec la plateforme *LimeSurvey*, sans toutefois avoir la possibilité de revenir sur leurs réponses, puisque nous désirions avoir leur point de vue spontané. Il y avait quatre questions par page et celles-ci étaient posées de manière à ne pas retrouver sur la même page deux questions d'une dimension au sein d'une même catégorie.

### 3.3 Modalités d'analyse

L'analyse des données est de nature descriptive. Elle a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Pour interpréter les données issues du questionnaire, nous avons procédé à la création de deux types de scores, soit les scores isolés et les scores jumelés. Ce choix s'appuie sur la structure du questionnaire et sur ses finalités (liens entre les concepts). Le score isolé est la somme des moyennes de tous les scores jumelés de chaque catégorie et de chaque dimension. Par exemple, pour obtenir le score isolé de la planification, les scores jumelés, planification/didactique, planification/gestion de la classe, et planification/liens sont additionnés. Il y a donc six scores isolés, soit le score de la didactique (DID), de la gestion de la classe (GES), des liens (LIEN), de la planification (PLANIF), du déroulement (DER) et de l'évaluation (EVAL).

Les neuf scores jumelés sont la moyenne des items attribuée en fonction des dimensions et des catégories, soit : didactique/planification (DID/PLANIF) (2 items), gestion de la classe/planification (GES/PLANIF) (1 item), lien/planification (LIEN/PLANIF) (2 items), didactique/déroulement (DID/DER) (2 items), gestion de la classe/déroulement (GES/DER) (2 items), lien/déroulement (LIEN/DER) (2 items), didactique/évaluation (DID/EVAL) (2 items), gestion de la classe/évaluation (GES/EVAL) (2 items) et lien/évaluation (LIEN/EVAL) (2 items).

### 3.4 Participantes

Nous avons ciblé un échantillonnage raisonné (Fortin et Gagnon, 2022) en sollicitant directement plusieurs ressources enseignantes dans des programmes universitaires en sciences de l'éducation au Québec et en France. Plusieurs ont accepté de faire parvenir un courriel d'invitation à leurs étudiantes inscrites en formation initiale au trimestre d'hiver 2021 en indiquant que la participation était libre, non liée au cours et anonyme. Conformément à nos engagements éthiques, pour accéder au questionnaire, les étudiantes devaient remplir un formulaire de consentement comportant l'ensemble des informations relatives au projet. Le courriel d'invitation a été envoyé à environ 2000 étudiantes. Des 482 personnes qui se sont connectées au questionnaire en ligne, 330 questionnaires ont été considérés comme complets et exportés de la plateforme *LimeSurvey*, 152 ayant été exclus pour divers motifs, dont refus de consentement et questionnaire incomplet. Après une première analyse des données sociodémographiques, 17 questionnaires supplémentaires ont été exclus, car ces personnes n'étaient pas inscrites en formation initiale à l'enseignement. L'échantillon final est donc composé de 313 participantes, provenant du Québec (n = 225) et de la France (n = 88).

Plus spécifiquement, les étudiantes québécoises proviennent des Universités du Québec, en Outaouais (n = 145), à Montréal (n = 31), à Rimouski (n = 19), à Chicoutimi (n = 7) et à Trois-Rivières (n = 23). Les étudiantes québécoises représentent 71,9 % de l'échantillon. Elles étaient inscrites au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (n = 127), en adaptation scolaire (n = 48), en enseignement secondaire (n = 30) et en enseignement des arts (n = 20) de première à quatrième année au Québec.

Les étudiantes françaises représentent 28,1 % de l'échantillon et proviennent de l'Université Claude Bernard Lyon 1 (n = 41), de Lyon 2 (n = 27), de Lyon 3 (n = 12), de l'Université de Lorraine (n = 6) et de

l'Université de Nancy (n = 2). Plus spécifiquement, ce sont des étudiantes aux MEEF1 (n = 36) et MEEF2 (n = 52).

Pour le volet des stages, comme mentionné précédemment, au Québec, la formation contient quatre stages, tandis qu'en France, il y en a trois en MEEF, mais certaines étudiantes pourraient en avoir réalisé d'autres avant l'entrée en MEEF. Pour l'ensemble des étudiantes (Québec et France), 15,3 % n'avaient pas encore fait de stage, 14,7 % avaient fait un stage, 39,9 % avaient fait deux stages, 18,2 % avaient fait trois stages et 11,9 % avaient fait quatre stages. Donc, 70 % des participantes avaient fait au moins deux stages ou plus avant de remplir le questionnaire.

#### 4. Résultats

Notons que toutes les analyses menées en lien avec le programme d'appartenance ne relèvent aucune différence notable sur le plan des résultats descriptifs. C'est pourquoi elles ne sont pas présentées ici.

##### 4.1 Scores isolés des dimensions et des catégories

Le tableau 1 présente les scores isolés, le minimum possible se situe à 3 et le maximum possible à 12.

Tableau 1. Données descriptives des scores isolés

Scores isolés	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
<i>Dimensions</i>				
DID	5,00	9,50	7,67	0,84
GES	5,50	10,50	8,03	0,88
LIEN	7,00	11,50	9,05	0,89
<i>Catégories</i>				
PLANIF	7,50	12,00	9,69	0,97
DER	6,50	10,50	8,17	0,78
EVAL	4,50	11,00	6,89	1,03

Les scores isolés illustrent que, parmi les trois dimensions, le score LIEN a la plus haute moyenne (9,05) tandis que pour les catégories, le score PLANIF a la plus haute moyenne (9,69). Il s'agit également de la moyenne la plus élevée de tous les scores isolés. Les participantes manifestent un accord important pour les énoncés qui s'y rapportent. Dans les dimensions, le score DID a la plus faible moyenne (7,67) tandis que le score EVAL a la moyenne la plus faible (6,89) autant dans les trois catégories que pour l'ensemble des scores isolés. Pour le score EVAL, l'écart-type est supérieur, ce qui signifie que les étudiantes répondent de façon moins homogène aux items s'y rapportant.

## 4.2 Scores jumelés des dimensions et des catégories

Le tableau 2 présente les résultats obtenus aux analyses descriptives. Les minimums et les maximums représentent le plus bas et le plus haut score jumelé obtenu sur l'échelle de *Likert* (1 à 4).

Tableau 2. Données descriptives des scores jumelés

Scores jumelés	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
<i>Dimensions et catégories</i>				
DID/PLANIF	1,00	4,00	3,20	0,41
GES/PLANIF	1,00	4,00	3,20	0,60
LIEN/PLANIF	2,00	4,00	3,29	0,45
DID/DER	1,00	3,50	2,22	0,42
GES/DER	1,50	4,00	2,64	0,41
LIEN/DER	1,50	4,00	3,30	0,42
DID/EVAL	1,00	3,50	2,24	0,46
GES/EVAL	1,00	4,00	2,19	0,45
LIEN/EVAL	1,50	3,50	2,46	0,44

Les scores indiquent que la majorité des étudiantes sont « *en accord* » ou « *fortement en accord* » avec tous les items de la catégorie de la planification, et ce pour toutes les dimensions. En effet, les moyennes se situent toutes en haut du seuil de 3. Toutefois, la plus haute moyenne se situe dans le score jumelé LIEN/DER avec une moyenne de 3,30. On remarque d'ailleurs que, dans chacune des catégories, c'est la dimension « lien » qui obtient la plus haute moyenne. Inversement, la catégorie « évaluation » obtient des moyennes plus faibles pour l'ensemble des dimensions situant les réponses davantage « *en désaccord* » ou « *fortement en désaccord* ». Pour expliciter ces résultats, voici quelques exemples d'items portant sur l'évaluation pour lesquels les étudiantes sont majoritairement en désaccord :

- Quand un élève ne réussit pas une évaluation, c'est principalement parce qu'il ne s'est pas impliqué cognitivement dans l'activité d'apprentissage (dimension didactique).
- Quand un élève ne réussit pas une évaluation, c'est principalement parce que son comportement a nuí à ses apprentissages (dimension gestion de la classe).

Pour LIEN/EVAL, les items pour lesquels les étudiantes sont en désaccord sont les suivants :

- L'acquisition des savoirs ainsi que l'adoption de bons comportements sont les indicateurs du succès d'une activité d'apprentissage.
- Quand un élève ne réussit pas une évaluation, c'est parce qu'il ne s'est pas impliqué cognitivement ou affectivement dans l'activité d'apprentissage.

Le score jumelé DID/DER obtient aussi une faible moyenne (2,22).

## 5. Discussion

Cette section aborde les constats des analyses descriptives concernant l'importance accordée par les étudiantes aux trois dimensions, soit la didactique, la gestion de la classe et les liens entre les deux, et ce, dans les trois catégories, soit la planification, le déroulement et l'évaluation.

### 5.1 Planification

Nos différents résultats mettent en évidence la présence de ce que nous pourrions qualifier d'incohérence, particulièrement en ce qui a trait à la planification. En effet, les étudiantes sont majoritairement en accord avec tous les items, alors que, comme explicités dans la section méthodologique, ces items sont mutuellement exclusifs : sur le plan conceptuel, pour une même catégorie, on ne peut pas être en accord à la fois avec un item priorisant la didactique et avec l'item équivalent priorisant la gestion de la classe. Ainsi, une étudiante qui considère que la gestion de la classe et la didactique sont reliées devrait être en accord seulement avec l'item qui fait le lien entre les deux.

Selon les résultats, les étudiantes sont non seulement majoritairement en accord avec l'ensemble des items de la planification, mais il s'agit aussi du plus haut score isolé. Nous pensons donc que pour elles, il existe une confusion, ou que dans leur planification, elles ne différencient pas les aspects reliés à la didactique et ceux reliés à la gestion de la classe. En fait, il semble y avoir un haut niveau d'adhésion à tous les items de la planification, sans égard à la priorisation de la dimension qui était clairement précisée. Alors, pour établir des liens entre ces deux dimensions et en assurer la cohérence, la planification représente un moment clé selon Dumouchel et al. (2022). Par contre, cela suggère que les étudiantes ont bien intégré que la planification est importante (MENJS, 2013 ; MEQ, 2008, 2021), ce qui soutient pourquoi le score isolé LIEN/PLANIF est aussi le plus élevé. Ce constat pourrait s'expliquer par l'accent mis sur cette compétence dans la formation pratique (Gagné et Berger, 2019), puisque les étudiantes doivent préparer et remettre préalablement leur planification en stage et aux visites de supervision (Boudreau, 2001; MEQ, 2008). Ce constat pourrait aussi être expliqué par le morcellement des contenus de formation (Tardif, 2019) qui ne permet pas aux étudiantes de concevoir que la planification devrait tenir compte autant des aspects didactiques que ceux en gestion de la classe (Dumouchel et al., 2022).

### 5.2 Déroulement

Le déroulement est la catégorie pour laquelle les étudiantes semblent faire le plus de liens entre la didactique et la gestion de la classe. En fait, les scores jumelés illustrent une certaine cohérence puisque la moyenne indique que les étudiantes sont plutôt en désaccord avec les items de la DID/DER et GES/DER, mais qu'elles sont plutôt en accord avec les items LIEN/DER. Ces résultats sous-entendent que c'est donc « dans l'action » qu'elles voient davantage un lien entre les deux dimensions, ce qui se comprend puisque c'est dans la pratique que se déploient simultanément les deux dimensions (Dumouchel et al., 2022). Cela peut indiquer également que les étudiantes seraient plus portées à identifier ce qui est important dans chaque dimension et de faire des choix dans le vif de l'action (Perrenoud et al., 2008). Une telle interprétation suggère que des activités de mise en relation entre les deux dimensions pendant qu'elles sont en stage seraient davantage susceptibles de contribuer au développement d'une compréhension des liens entre ces deux dimensions.

### 5.3 L'évaluation

Contrairement à la planification et au déroulement, l'évaluation s'inscrit plutôt dans un faible niveau d'accord à tous les items. En effet, toutes les moyennes se situent majoritairement dans le désaccord ce qui, comme pour la planification, démontre une incohérence et une certaine confusion d'ensemble. Comme l'évaluation traditionnelle porte quasi exclusivement sur les savoirs, on s'attendrait à une adhésion forte à l'item s'y rapportant : « *Quand un élève ne réussit pas une évaluation, c'est principalement parce qu'il ne s'est pas impliqué cognitivement dans l'activité d'apprentissage* ». Ce manque d'adhésion à cet item pourrait laisser penser à une considération du comportement comme une des causes des échecs, mais les étudiantes sont aussi en désaccord avec l'item s'y rapportant : « *Quand un élève ne réussit pas une évaluation, c'est principalement parce que son comportement a nui à ses apprentissages* ». Elles sont également en désaccord avec l'item qui

fait le lien entre les deux : « *Quand un élève ne réussit pas une évaluation, c'est parce qu'il ne s'est pas impliqué cognitivement ou affectivement dans l'activité d'apprentissage* ». Ce résultat interroge la conception des étudiantes à propos de l'évaluation, puisqu'elles semblent indiquer que cette dernière ne porte ni sur l'implication de l'élève, ni sur ses comportements, ni sur les deux. Cette interprétation soulève également un questionnement en lien avec la structure de formation initiale, puisque l'acte d'évaluer n'est pas toujours mis en relation avec les stages (Monney et Fontaine, 2016) de même qu'avec des dimensions autres que celles reliées à l'apprentissage. Au Québec, il n'y aurait souvent que trois crédits accordés à l'évaluation dans les différents programmes, ce qui, selon le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2018), demeure largement insuffisant pour permettre aux étudiantes une compréhension approfondie de l'acte d'évaluer. En France, aucun cours n'y porte spécifiquement, même si celle-ci est un « ingrédient » essentiel de toute séquence d'enseignement, et qu'elle doit être abordée dans ses différentes formes diagnostiques, formatives et sommatives (MENJS, 2013). Par ailleurs, certaines étudiantes sont aussi confrontées à une double posture dans leurs stages : celle d'évaluatrice évaluée. Ainsi, le rapport que l'étudiante entretient avec l'évaluation et sa conception peut varier, se situant entre la fonction évaluative critériée des apprentissages et la fonction de soutien à l'apprentissage (Monney et Fontaine, 2016).

En terminant cette section, les résultats de notre recherche corroborent les questionnements sur l'organisation actuelle de la formation (Fontaine et al., 2011), et ce, autant au Québec qu'en France. En fait, il est possible de croire que celle-ci pourrait contribuer à maintenir une confusion dans la mise en relation entre ces deux dimensions, mais aussi en lien avec la compétence même d'évaluer un élève en tenant compte des composantes didactiques et de la gestion de la classe (CSE, 2018; MEQ, 2021; MENJS, 2013). En fait, cela soulève même plusieurs réflexions sur la conception et la place qu'occupe la gestion de la classe en contexte d'évaluation.

## 6. Limites de cette recherche

En raison du contexte pandémique, nous avons dû modifier les modalités de collecte des données : les observations en classe initialement prévues pour documenter la présence ou l'absence de lien dans les gestes déployés par les étudiantes en salle de classe n'ont pas pu être réalisées. Cette limite a engendré une refonte du questionnaire initialement prévu dans la phase de recrutement de participantes, avec des modifications importantes dans sa structure et dans ses modalités de passation. Une autre limite liée à ce contexte fut le défi de recrutement, notamment en raison des nombreux confinements autant au Québec qu'en France. Notre souhait aurait été d'avoir un plus grand échantillon et surtout une plus grande représentativité entre le Québec et la France, de même qu'entre les différents programmes de formation. Toutefois, les résultats obtenus sont déjà très riches et nous ont permis d'élaborer de nombreuses réflexions et hypothèses auxquelles l'analyse de la suite des données apportera des éléments de réponse.

## 7. Conclusion

L'un des constats importants de notre recherche est le fait que ce ne sont pas uniquement les liens entre la didactique et la gestion de la classe qui semblent poser problème, puisque les compétences qui les soutiennent sont également au cœur des incohérences. Lorsqu'il est question de planification, tout apparaît comme important aux yeux des étudiantes, ce qui limite non seulement les liens entre la didactique et la gestion de la classe, mais aussi la cohérence dans leur mise en œuvre. Quant au déroulement, c'est surtout à ce moment que les étudiantes font plus de liens, suggérant qu'il serait important d'aborder ceux-ci en contexte de stage.

La conception des étudiantes sur l'acte d'évaluer et les liens qu'elles font lors de l'évaluation entre la didactique et la gestion de la classe soulèvent aussi plusieurs questionnements. Nos résultats suggèrent que le morcellement des cours portant sur la didactique et la gestion de la classe dans la formation initiale en enseignement peut nuire à l'intégration de ces deux compétences. C'est pourquoi il apparaît non seulement intéressant, mais surtout important de poursuivre nos réflexions sur les liens que font les étudiantes entre les dimensions fondamentales de leur profession, soit la didactique et la gestion de la classe. En effet, sur le plan de la recherche, la didactique et la gestion de la classe sont deux domaines différents et peu de chercheurs s'intéressent à l'intersection entre les deux.



## Remerciements

*Nous remercions l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et les étudiantes participantes qui ont grandement contribué à cette recherche.*

## RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41. <http://doi.org/10.4000/ree.544>
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115. <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation, Article e-314*, 69-84. [Revue-Education-Formation-e-314-LAlternance-en-Education-et-en-Formation.pdf](https://www.researchgate.net/publication/334141414-Alternance-en-Education-et-en-Formation) (researchgate.net)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2011). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i4.55525>
- Gagné, A. et Berger, J.-L. (2019). Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles? Une analyse lexicale. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 604-624. <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/>
- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022). La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p. 5-22). Presses de l'Université du Québec.
- Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). *Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante* [acte de colloque]. Colloque international INRP.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Éditions Logiques.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ?. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 7-20). De Boeck Supérieur. <http://hdl.handle.net/2078.1/78248>
- Salazar Noguera, J. et McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: Lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-107. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration & Éducation*, 161, 49-54. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert/L'enseignante experte*. Nathan Pédagogie.
- Tochon, V. F. (2004). Autour des mots, le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47, 89-103. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1932>
- Tomas, L., Girgenti, S. et Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: Implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1109065>
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action – Études pragmatiques*. Presses Universitaires de France.