

TENTATIVE DE DÉFINITION DE QUELQUES PRATIQUES ENSEIGNANTES CARACTÉRISTIQUES CHEZ DES ENSEIGNANTS « ORDINAIRES » ET SPÉCIALISÉS GENEVOIS

Céline Vendeira Maréchal

Université de Genève

Dans cet article nous nous proposons d'analyser quelques réponses à un questionnaire destiné à des enseignants primaires genevois du secteur « ordinaire » et du secteur spécialisé concernant leur enseignement des mathématiques. A l'origine, ce questionnaire fait partie d'une recherche plus large (Maréchal, 2010) qui s'intéresse aux contraintes institutionnelles pesant sur les enseignants du secteur spécialisé genevois et de leurs effets sur les pratiques enseignantes relativement à la discipline mathématique.

A partir de l'analyse de trois questions spécifiques¹, nous tentons d'identifier, dans cet article, si des pratiques caractéristiques peuvent se dégager en fonction du type d'établissement, à savoir les classes « ordinaires », les classes spécialisées et les classes des Centres de jour accueillant des élèves aux troubles de la personnalité et de l'apprentissage². Nous considérons ainsi ces trois lieux d'enseignement genevois comme trois

1 Ces trois questions figurent en annexe directement sur le site de la revue *Math-Ecole* à l'adresse suivante : www.math-ecole.ch

2 Les élèves regroupés dans des classes spécialisées et des Centres de jours ne sont pas répartis dans des classes en fonction de critères de niveau scolaire de la même manière que dans les classes « ordinaires ». Les degrés tels qu'ils sont appliqués dans les classes « ordinaires » (1ère primaire, 2ème primaire, etc.) ne sont pas en vigueur dans le secteur spécialisé. « Certaines [classes spécialisées ou Centres de jour] répartissent leurs élèves selon des critères d'âge, d'autres privilégient le niveau scolaire, d'autres les composent selon des critères de comportement, d'affinités, voire de mixité » (Cange, 2005, p. 103).

institutions différentes possédant chacune des particularités distinctes.

ANALYSES

ECHANTILLON D'ÉTUDE

Les analyses que nous présentons ci-dessous concernent trois questions relativement à l'enseignement de la discipline mathématique : quel emploi des moyens d'enseignement officiels ? Quel type de planification mathématique ? Quels critères de sélection des activités ?

En ce qui concerne notre échantillon d'étude³, 36 enseignants de classes « ordinaires » ont répondu au questionnaire sur une centaine envoyés. L'année de la passation du questionnaire dans les classes (2007), il y avait 278 classes de troisième primaire Harmos à Genève⁴, ce qui signifie qu'environ 13% des enseignants genevois ont répondu à notre questionnaire. En ce qui concerne les classes spécialisées, 10 enseignants sur 65 ont répondu⁵, ce qui représente environ le 15%. Enfin, concernant les 13 Centres de jour accueillant des élèves aux troubles de la personnalité et de l'apprentissage, nous avons reçu 7 questionnaires en retour sur les 13 envoyés, ce qui représente plus de 50%.

EMPLOI DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT OFFICIELS (COROME)

Nous nous intéressons tout d'abord aux réponses des enseignants relativement à l'emploi des moyens d'enseignement officiels de mathématiques dans leur classe.

3 Notre travail de recherche plus large s'intéresse à l'enseignement de l'introduction de l'addition, c'est pourquoi les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont des enseignants de troisième primaire Harmos et des enseignants spécialisés qui indiquent traiter ce thème avec leur élèves lors de l'année de notre recueil de données (2007).

4 Selon les chiffres du SRED (Service de la Recherche en Education) au 15 janvier 2007 (année de la passation du questionnaire dans les classes) concernant le nombre d'enseignants primaires de troisième primaire.

5 Bien que ces 65 enseignants ne traitent pas l'introduction de l'addition avec leurs élèves, nous effectuons toutefois notre pourcentage à partir de cette valeur étant donné qu'il n'a pas été possible de savoir le nombre précis de classes qui traitait réellement l'introduction de l'addition cette année là.

Cette information est importante étant donné que les contraintes institutionnelles entre le secteur « ordinaire » et spécialisé diffèrent. En effet, alors que les enseignants « ordinaires » sont fortement contraints d'utiliser les moyens d'enseignement officiels suisses romands, les enseignants spécialisés ont une certaine marge de manœuvre. C'est pourquoi il nous paraît particulièrement intéressant d'observer les choix adoptés. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des enseignants des 3 types d'institutions.

Type d'institutions	Utilisation des moyens d'enseignement officiels (COROME)			Total
	oui	non	parfois	
Classes « ordinaires »	34	1	1	36/36
Classes spécialisées	2	3	5	10/10
Centres de jour	4	0	3	7/7

Tableau 1 : Réponses relativement à l'emploi des moyens d'enseignement officiels dans les classes « ordinaires », spécialisées et Centres de jour du canton de Genève

Au regard de ce tableau, on remarque que la quasi-totalité (94%) des enseignants « ordinaires » emploient les moyens d'enseignement officiels régulièrement dans leur pratique quotidienne. Quant aux 7 enseignants des Centres de jour, bien que leurs réponses ne soient pas aussi concordantes que dans le cas des classes « ordinaires », on constate tout de même qu'ils disent tous employer les moyens COROME, au moins parfois. Ce qui n'est pas le cas des enseignants des classes spécialisées puisque 3 enseignants sur 10 indiquent ne pas les utiliser du tout.

Concernant les réponses des enseignants spécialisés, nous avons cherché à comprendre, à travers leurs éventuels commentaires, les raisons qui poussent certains d'entre eux à ne pas employer les activités proposées dans les moyens officiels. Les arguments invoqués montrent que les enseignants des classes spécialisées sont confrontés à l'échec préalable⁶ de leurs

⁶ Selon Favre (2005), il existe trois types d'échecs qui vont influencer d'une manière ou d'une autre les enseignants du secteur spécialisé : l'échec préalable qui a amené les élèves à intégrer le cursus spécialisé (ou à y rester), l'échec effectif qui correspond aux difficultés manifestes des élèves et l'échec potentiel qui est repré-

senté par une anticipation des enseignants aux difficultés éventuelles de leurs élèves.

- Etant donné que les élèves ont déjà fait ces activités plusieurs fois, nous varions avec d'autres moyens.
- Les enfants arrivent dans notre classe alors qu'ils sont en échec. Nous cherchons d'autres moyens.

Il semblerait par contre que cette contrainte d'échec préalable n'agisse pas de cette même façon sur les enseignants des Centres de jour qui disent tous employer les moyens d'enseignement au moins partiellement.

TYPE DE PLANIFICATION ADOPTÉ

Le second tableau, ci-dessous, nous renseigne sur le type de planification adopté par les enseignants des trois types d'institutions concernant leur enseignement de la discipline mathématique durant une année scolaire. Les items proposés sont représentatifs de planifications soit sur une longue période (planification annuelle, par trimestre, de vacances en vacances), soit sur des périodes plus courtes (planification d'un module à l'autre, chaque quinzaine, d'une séance à l'autre). Les commentaires recensés chez les enseignants « ordinaires » mettent en évidence la tentative de suivre un plan annuel ou un « itinéraire d'enseignement » proposé soit directement dans les ouvrages COROME, soit construit par des enseignants ou formateurs et diffusé comme littérature grise dans divers établissements primaires genevois. Cette pratique est liée au souhait des enseignants de traiter un maximum des activités proposées dans les moyens d'enseignement officiels.

- J'ai un planning que je suis à peu près au fil de l'année.
- Je planifie en début d'année pour couvrir le maximum du classeur COROME et les fiches.
- Planification en début d'année en fonction du fil rouge (Le fil rouge propose un exemple « d'itinéraire d'enseignement » pour chaque secteur d'étude. Il propose entre autres à quel moment de l'année « un champ d'activité » peut être introduit.)

senté par une anticipation des enseignants aux difficultés éventuelles de leurs élèves.

Type d'institutions	Type de planification					Total
	Planification au début de l'année pour toute l'année	en début d'année pour toute l'année et avant chaque nouveau module et/ou d'une séance à l'autre	par trimestre ou de vacances en vacances	avant chaque nouveau module (et d'une séance à l'autre)	d'une séance à l'autre et/ou par quinzaine	
Classes « ordinaires »	11	11	4	5	5	36/36
Classes spécialisées	2	1	0	5	1	9/10
Centres de jour	0	2	0	2	3	7/7

Tableau 2 : Réponses au questionnaire concernant la planification adoptée pour l'enseignement de la discipline mathématique durant une année scolaire

On ressent à travers ces quelques arguments la nécessité de se conformer au programme officiel en suivant autant que possible ce qui est proposé dans les moyens d'enseignement.

Quant aux classes spécialisées et aux Centres de jour, nous n'observons pas une homogénéité aussi évidente que dans les choix effectués par les enseignants « ordinaires ». On remarque toutefois une tendance à planifier plutôt à court terme.

Voici quelques propos recueillis dans les questionnaires pour les deux types d'institutions du secteur spécialisé :

A travers ces quelques propos, on voit apparaître « les élèves » qui étaient absents dans les commentaires des enseignants « ordinaires ». On constate donc chez les enseignants de ces deux types d'institutions, la nécessité première de prendre en

- Avec les enfants du spécialisé, on avance à « tâtons » !
- Planification en début d'année, mais avec beaucoup de modifications.
- Planification à l'intérieur du module en fonction de l'évolution, des lacunes et besoins.

compte l'élève plutôt que de se conformer aux programmes officiels.

Ainsi, alors que les enseignants « ordinaires » semblent fortement contraints par un suivi conforme aux moyens d'enseignement afin de respecter les instructions officielles, les enseignants des deux types d'institutions du secteur spécialisé sont davantage tournés vers les besoins de leurs élèves.

CRITÈRES DE SÉLECTION DES ACTIVITÉS

La suite des analyses a pour objectif de faire émerger en fonction de quels critères les enseignants des trois types d'institutions sélectionnent leurs activités pour faire leurs leçons de mathématiques. Les enseignants ont dû choisir les 2 items les plus importants dans une liste proposée.

Choix des activités en fonction de/du	Classes « ordinaires »	Classes spécialisées	Centres de jour
La capacité des élèves (prise en compte des difficultés des élèves et des erreurs possibles)	19/36	10/10	6/7
L'état psychologique des élèves	0/36	3/10	2/7
Le contenu mathématique	29/36	4/10	3/7
La nature de l'activité (jeux, fiches, recherches...)	11/36	1/10	2/7
L'organisation sociale (travail individuel, collectif, en groupes, ateliers)	7/36	6/10	2/7
La durée que va prendre l'activité	2/36	1/10	1/7
Le matériel nécessaire	3/36	1/10	0/7
Autres	2/36	0/10	0/7
Total	73/36	26/10	16/7

Tableau 3 : Réponses au questionnaire concernant le choix des enseignants pour sélectionner leurs activités en classe de mathématiques⁷

Il ressort que les enseignants « ordinaires » choisissent les activités qu'ils proposent à leurs élèves en fonction prioritairement du contenu mathématique puis ensuite en fonction des capacités de leurs élèves. Dans le cas des enseignants de classes spécialisés et des Centres de jour, c'est d'abord les capacités de leurs élèves qui

⁷ Les enseignants ont parfois sélectionné plus de deux items.

priment puis les contenus mathématiques. On relève toutefois une particularité chez les enseignants des classes spécialisées qui prennent en compte l'organisation sociale comme deuxième critère décisif dans leurs choix d'activités. Cette particularité nous amène à faire l'hypothèse que dans les classes spécialisées la gestion de la classe est compliquée, peut-être davantage que dans les deux autres types d'institutions, et nécessite une prise en compte plus spécifique de l'organisation sociale avant de proposer des activités en classe. Rappelons que le nombre d'élève par classe dans ces lieux, bien que réduit, reste tout de même élevé (entre 7 et 9 élèves contre 6 maximum en Centre de jour), ce qui pourrait expliquer l'attention particulière que les enseignants de cette institution portent à l'organisation sociale.

Une autre question similaire posée aux enseignants en fin de questionnaire leur demandait de choisir deux activités en priorité parmi 8 proposées et d'argumenter leurs choix (question ouverte sans proposition d'items-réponses). Nous avons ensuite regroupé les différents arguments évoqués par les enseignants dans 11 catégories différentes que nous présentons dans le tableau ci-dessous et que nous mettons en lien avec les choix effectués pour chaque type d'institution :

Catégories d'argumentations	Classes « ordinaires »	Classes spécialisées	Centres de jour
Nature des activités (jeu, recherche,...)	23/36	7/10	3/7
Tâche mathématique	14/36	0/10	3/7
Plaisir /motivation	14/36	4/10	3/7
Organisation sociale et gestion de l'activité	7/36	6/10	1/7
Matériel	5/36	2/10	1/7
Possibilité de jouer sur les variables de la tâche	4/36	3/10	1/7
Travail de mémorisation	4/36	0/10	0/7
Utilité	4/36	0/10	0/7
Technique mathématique	2/36	2/10	0/7
Originalité /innovation	2/36	1/10	0/7
Sens de l'addition	2/36	0/10	3/7

Tableau 4 : Réponses concernant le nombre d'enseignants ayant utilisé un argument concernant leurs choix de deux

activités parmi huit proposées.

Le premier point que nous pouvons mettre en évidence à la lecture de ce tableau concerne l'absence de réponses relatives à la prise en compte de la capacité des élèves (évoquée précédemment) comme critère de sélection d'activités et l'apparition de l'importance de la prise en compte des aspects motivationnels dans les activités proposées. Il ressort également que la nature des activités est un critère souvent mentionné « c'est un jeu », « les recherches sont importantes », etc. De plus, il apparaît que le plaisir ou la motivation que provoque une activité est une condition importante pour les enseignants dans les trois types d'institutions. Ce constat avait déjà été mis en avant dans une étude réalisée par Pelgrims (2003) où il ressortait que les enseignants des classes spécialisées choisissaient certains exercices en invoquant la nécessité de « motiver », « mettre en confiance » leurs élèves plutôt que de se baser sur d'autres critères tels que leur niveau de connaissance.

Nous remarquons que les classes « ordinaires » et les Centres de jour portent une attention particulière au contenu mathématique impliqué dans l'activité proposée (quelle tâche mathématique est travaillée et quelle technique mathématique est privilégiée ?). Par contre, ce n'est pas le cas des classes spécialisées où ce critère est peu représenté. Les critères qui ressortent dans les classes spécialisées s'attachent davantage à l'organisation sociale et aux questions liées à la gestion de l'activité en classe. Ce point ressortait déjà des résultats précédents (tableau 3). Les réponses des enseignants des Centres de jour laissent apparaître aussi un nouvel élément : le choix d'activités en fonction du sens de la technique mathématique en jeu.

Nous pouvons donc ajouter quelques constats à ceux énoncés précédemment. Nous notons premièrement l'importance, dans les trois types d'institutions, de choisir des activités qui sont originales et ludiques pour les élèves concernés. Dans les classes spécialisées l'organisation sociale et la gestion de classe apparaissent comme primor-

diales dans le choix des activités par les enseignants et renforcent les constats déjà obtenus établis dans ce sens précédemment. Quant aux Centres de jour, il ressort que les activités qui sont perçues comme donnant du sens au contenu mathématique traité sont sélectionnées en priorité.

Enfin, il apparaît que les arguments invoqués chez les enseignants des classes spécialisées sont principalement d'ordre organisationnel, motivationnel, alors que dans les classes « ordinaires » et les Centres de jour, ils sont aussi d'ordre didactique (réflexion sur la tâche/technique mathématique en jeu).

CONCLUSION

Nos analyses permettent d'obtenir un certain nombre d'informations que nous résumons de la façon suivante.

Tout d'abord, nous avons constaté que les enseignants « ordinaires » semblent fortement contraints par l'emploi des moyens d'enseignement officiels COROME. Les diverses réponses recueillies auprès des enseignants indiquent même que ceux-ci tendent à être aussi conformes que possible à ces moyens qui sont garants du programme officiel. De manière générale, nous remarquons que cette préoccupation n'est pas celle des enseignants des deux autres types d'institutions spécialisées qui sont davantage tournés vers les besoins de leurs élèves plutôt que sur la nécessité d'employer les moyens COROME. Cependant, alors que les Centres de jour utilisent partiellement les moyens officiels suisses romands dans leur enseignement, ce n'est pas toujours le cas des enseignants de classes spécialisées, qui, pour certains, ne les emploient pas du tout. La raison invoquée par certains enseignants des classes spécialisées concerne l'échec préalable de leurs élèves dans ces classes. En effet, les enseignants considèrent ne pas pouvoir employer des moyens avec lesquels les élèves ont déjà subi des échecs successifs. Ainsi, la prise en compte de ce facteur conduit certains d'entre eux à ne pas les utiliser du tout et à se tourner vers d'autres ressources.

Il ressort également que les enseignants « ordinaires » choisissent leurs activités prioritairement en fonction du contenu mathé-

matique, puis en fonction des capacités de leurs élèves. Dans le cas des enseignants des Centres de jour, c'est l'inverse. On relève une particularité chez les enseignants des classes spécialisées qui ne mentionnent que des critères non didactiques pour justifier le choix de leurs activités. Nous trouvons notamment l'organisation sociale comme deuxième critère décisif dans leurs choix d'activités. Cette particularité nous amène à faire l'hypothèse que dans ces lieux la gestion de la classe est compliquée, peut-être davantage que dans les deux autres institutions, et nécessite une prise en compte plus spécifique de l'organisation sociale avant de proposer des activités en classe. Si la gestion de classe est effectivement plus compliquée, ce qui reste toutefois à vérifier, cela peut être dû à un effectif plus élevé dans ces lieux par rapport aux classes des Centres de jour.

Références

- Cange, C. (2005). L'enseignement spécialisé en Suisse Romande, l'exemple d'une institution vaudoise. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques (année 2003)*, 101-108, Paris VII : Cahier Didirem.
- Favre, J.-M. (2005). Etude des effets de deux contraintes didactiques sur l'enseignement de la multiplication dans une classe d'enseignement spécialisé. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques (années 2003)*, 109-125, Paris VII : Cahier Didirem.
- Maréchal, C. (2010). *Effet des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé. Une analyse didactique à partir du cas de l'introduction à l'addition*. Thèse de l'Université de Genève.
- Pelgrims, G., (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. In G. Chatelanat et G. Pelgrims (Eds.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 215-239). Bruxelles : De Boeck.