VANDEBROUCK Fabrice (coord.). La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants

Toulouse : OCTARES, 2008.– 466 p.

Dominique Lahanier-Reuter

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1203>

DOI : 10.4000/rfp.1203

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

Pagination : 151-152

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Dominique Lahanier-Reuter, « VANDEBROUCK Fabrice (coord.). La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1203> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1203>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

© tous droits réservés

VANDEBROUCK Fabrice (coord.). La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants

Toulouse : OCTARES, 2008.– 466 p.

Dominique Lahanier-Reuter

RÉFÉRENCE

VANDEBROUCK Fabrice (coord.). La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants. Toulouse : OCTARES, 2008.– 466 p.

- 1 L'ouvrage, important – il compte quelque 450 pages – se présente comme très structuré : il est composé de sept parties, comportant chacune de un à quatre chapitres, d'annexes conséquentes, et une bibliographie générale. Ces parties se déclinent selon un plan classique. La problématique générale, les cadres théoriques et méthodologiques sont exposés dans les deux premières parties – partie 0 et partie 1 – curieusement complétées par les annexes rédigées par J. Rogalski qui se trouvent en fin d'ouvrage. Les parties suivantes rassemblent des contributions autour de points essentiels déterminés par cette problématique générale : étudier les pratiques des enseignants et les activités des élèves dans des classes de mathématiques de collège ou de lycée, en se focalisant sur les variabilités inter et intra individuelles. Ainsi la partie 2 expose des résultats sur les pratiques différentes des enseignants dans des classes « ordinaires » tandis que la partie 3 se centre sur l'activité des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des bases d'exercice en ligne. La partie 4 étudie les pratiques enseignantes, lorsque ces derniers convoquent des outils informatiques, la partie 5 est consacrée à l'étude de manuels utilisés dans l'enseignement des mathématiques et la partie 6 traite des effets de la formation professionnelle des enseignants de mathématiques sur leurs pratiques.

- 2 Cette structuration se lit également dans l'inscription, commune et volontaire des différents auteurs, dans le même cadre théorique et méthodologique. Ainsi, deux principes théoriques et deux méthodes d'analyse exposés dans les premières parties constituent les références communes à ces contributions. Le premier de ces principes (A. Robert) est dénommé « double approche ». Il propose l'articulation de deux systèmes de décomposition des pratiques professionnelles des enseignants de mathématiques : le premier est un système descriptif de ces pratiques qui distingue deux composantes : l'une est dite « cognitive », constituée des choix des contenus d'enseignement et de leurs organisations (prévues/effectives), la seconde est « médiative » et rassemble les façons dont chaque enseignant agit avec les élèves dont il a la charge (mode d' enrôlement, mode d' incitation, modalités de l'aide, etc.). Le second système, explicatif celui-ci, des pratiques des enseignants est constitué par un groupe de trois composantes : la « composante personnelle » (ancienneté, cursus...), la « composante institutionnelle » et enfin la « composante sociale ». L'activité des élèves est, elle-aussi, étudiée au travers de ce qui est nommé « double régulation » (J. Rogalski). Si l'on accepte de considérer que l'activité résulte d'un double système, celui de la situation (ici essentiellement la tâche et le contexte de la tâche) et celui de l'acteur lui-même (ici essentiellement l'élève et ses compétences, son état psychologique...), alors les effets de l'activité sont à entendre, d'une part en tant qu'effets sur la situation – régulation fonctionnelle – et d'autre part en tant qu'effets sur le sujet lui-même – régulation structurante. Cette « double régulation » permet par conséquent de lire l'activité d'un élève (ou d'un enseignant) selon les transformations de la situation initiale qui en sont les conséquences et selon les transformations du sujet qui peuvent/pourraient lui être attribuées.
- 3 Des méthodes d'analyse complètent ces constructions théoriques : une méthode d'analyse du discours de l'enseignant et une méthode de classification des tâches prescrites par l'enseignant. L'analyse du discours des enseignants, que M. Chappet-Paries a élaborée, s'adosse à une linguistique pragmatique et l'amène à distinguer les énoncés de ce discours selon les buts illocutoires qu'elle y perçoit : assertif, déclaratif, directif, commissif, commissif/directif et expressif. Elle met ainsi au jour trois formes d'interaction entre élèves et enseignants dans une classe de mathématiques, formes dont la fréquence d'apparition permet de distinguer des « styles » de discours. L'étude des tâches prescrites par l'enseignant repose, quant à elle, sur une classification « des adaptations » des connaissances (attendues ou prévues) mathématiques des élèves nécessaires à la résolution de la tâche. Ainsi, si cette adaptation est considérée comme faible, voire très faible, si la tâche peut/doit être résolue par une « mise en application immédiate de connaissances disponibles », elle est alors dite « simple et isolée ». Les « exercices d'application » des manuels en sont des exemples. La classification se poursuit jusqu'à la tâche la plus complexe qui suppose une résolution ne reposant que sur des connaissances non disponibles ou non explicitées jusqu'alors. Cette hiérarchisation des tâches prescrites par l'enseignant est ensuite utilisée essentiellement pour décrire le scénario de séances de mathématiques, qu'il s'agisse de reconstruire le parcours organisé par l'enseignant ou l'activité des élèves.
- 4 Certes ces cadres théoriques et méthodologiques sont à discuter : par exemple la hiérarchie présentée des tâches ne repose, au fond, que sur un découpage des connaissances, savoirs, compétences à mettre en œuvre dans la résolution de celles-ci. Et qualifier ces connaissances (à utiliser) de « mathématiques » occulte tous les débats

sur les spécificités des contenus disciplinaires scolaires. Certes, nous pensons que de tels débats ont été menés à l'intérieur de l'équipe : certains auteurs conçoivent les composantes des pratiques professionnelles issues de la double approche comme indépendantes, d'autres non. Mais ces discussions internes ne sont pas explicitées. Au contraire, l'inscription dans ce cadre et cette problématique est revendiquée par chacun des auteurs. Aussi l'ouvrage laisse-t-il paraître une communauté de pensée fortement fédérée, ce que souligne G. Vergnaud dans sa préface, et qui constitue sans doute l'un des intérêts les plus évidents de l'ouvrage : croiser des cadres théoriques issus de champs de recherche différents. Au travers de cette unité revendiquée, l'ensemble des auteurs se constitue en une équipe de recherche, et l'ouvrage un aboutissement ou étape importante d'une histoire partagée. Cette impression est renforcée par l'importance dans la bibliographie finale des autoréférences.

- 5 Bien sûr, cette fédération recouvre des disparités, non seulement dans les modes d'inscription, mais aussi dans les résultats qu'affichent les différentes contributions. Certaines dépassent en effet la simple constatation des différences recherchées : par exemple, E. Roditi met à jour des principes explicatifs des divergences qu'il constate entre les pratiques professionnelles de plusieurs enseignants, tandis que M. Chappet-Paries et B. Grugeon mettent au jour la résistance et la stabilité de pratiques individuelles et en proposent également des invariants, voire des explications. Il faut bien concéder que d'autres parviennent avec moins de bonheur à dépasser les enregistrements de ces différences. Et, en se cantonnant à la description d'élèves, certains adoptent plus ou moins consciemment des dénominations « scolaires » convenues (« J. est une élève peu motivée et qui ne croit pas en elle »).
- 6 Cette unité est aussi quelque peu mise à mal par des interprétations inévitables et divergentes de quelques-unes des catégories ou composantes que nous avons évoquées plus long. Là où B. Grugeon pose comme éléments de la composante personnelle les représentations de l'enseignement/apprentissage de l'enseignant, N. Sayac pose l'âge, le genre... Si donc cette fédération est un choix délibéré, il n'est pas sans risques. Je n'en retiendrai que deux qui tiennent à la difficulté de s'en tenir au respect *stricto sensu* des contraintes d'unité. Ainsi, la convocation d'autres points de vue que ceux qui sont adoptés est délicate et parfois relève presque de la tautologie (l'un des chercheurs a recours à des éléments d'analyse intéressants... parce qu'ils le sont). Mais, de façon plus évidente encore, ce sont les ruptures entre styles d'écriture et dans la construction des lecteurs attendus (étudiants vs chercheurs) qui tempèrent la visibilité de cette démarche, néanmoins extrêmement intéressante.

AUTEURS

DOMINIQUE LAHANIER-REUTER

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3