

Ce travail d'analyse (en particulier la prise en compte de l'aspect diachronique, du déroulement d'une leçon) nous apparaît comme l'une des composantes nécessaires de la formation des maîtres, pour modifier la conception dominante de l'analyse des tâches scolaires. Ce point sera développé dans le séminaire en liaison avec la présentation du travail évoqué dans ce texte.

REFERENCES

- BRUSSEAU G. Problèmes de didactique des décimaux.
Recherches en Didactique des Mathématiques. Vol.2 No3 p.37-127 1981
- CHARRIERE G. Exposé sur la technique des situations . FPSE, 1980
- HALBWACHS F. Apprentissage des structures et apprentissage des significations.
Revue Française de Pédagogie No57, p.15-21, 1981
- INHOLDER B. et coll. Procédures et significations dans la résolution d'un problème concret.
Bulletin de Psychologie . Tome33.No345, p.645-648, 1990
- SAADA-ROBERT M. Procédures d'actions et significations fonctionnelles chez des enfants de 2 à 5 ans.
Archives de psychologie. No 182, p.177-235, 1979

C. BLANCHARD - LAVILLE

Séminaire : Lundi 5 juillet 1982.
 14h30 - 16h30

FICHE DE PRESENTATION.

Des manifestations du "transfert" et du "contre transfert" en situation d'enseignement des mathématiques.

(Suite à l'animation d'un groupe Balint d'enseignants de mathématiques).

Dans les années cinquante, Michaël BALINT, psychanalyste hongrois exilé à Londres, et sa femme Enid BALINT ont constitué des groupes de formation, à l'intention de médecins omnipraticiens se donnant pour but d'explorer les implications psychologiques inhérentes à la relation médecin-malade. Ce style de travail a été par la suite utilisé pour la formation psychologique de travailleurs sociaux (infirmières, assistantes sociales, conseillers conjugaux...), et de façon moins répandue, pour la formation d'enseignants.

Les participants à un groupe dit groupe Balint sont volontaires ; de plus, ils doivent se sentir engagés envers les autres membres du groupe à une présence assidue et active. L'effectif est, en général, limité à huit ou dix participants. Il s'agit pour l'animateur de créer une atmosphère suffisamment libre et amicale pour qu'elle permette à chacun d'apporter ses problèmes, ses interrogations au sujet de sa pratique de professeur de mathématiques, "dans l'espoir de les éclairer par l'expérience des autres" (1).

Pour éviter toute élaboration préalable du matériel présenté, il est demandé aux participants de ne pas préparer de rapports écrits à l'avance, mais au contraire d'essayer, dans la mesure du possible, de parler librement -d'une manière qui rappelle l'association libre- de leur expérience pédagogique et de relater au groupe les incidents critiques survenus dans leur classe au cours des jours qui précèdent la séance, ou encore les difficultés éprouvées au cours de tel ou tel épisode pédagogique, en n'évitant pas, autant que faire se peut, de rapporter ce qui est d'ordre émotionnel, plaisir ou malaise éprouvé, en liaison avec le quotidien de l'enseignant.

L'objectif est que, progressivement, les participants prennent conscience de la façon dont ils font usage de leur personnalité, de leurs convictions scientifiques, de leurs modèles de comportements au cours de l'acte pédagogique. Répétons que l'atmosphère du groupe doit être assez chaleureuse pour que, malgré la constatation des contrastes entre les expériences des uns et des autres, -qui ressort assez rapidement et nettement de ce style de travail- les participants puissent accepter de reconnaître que leurs comportements en situation pédagogique diffèrent de ceux qu'ils voudraient avoir ou croyaient avoir toujours eu.

Dans ce séminaire, la pratique à laquelle il sera fait référence présente l'originalité de se rapporter à l'animation d'un groupe Balint exclusivement composé d'enseignants de mathématiques. A partir d'exemples puisés dans le discours des enseignants qui ont participé à ce groupe au cours de l'année 1981/82, et à partir de ma propre expérience d'enseignante, je tenterai de repérer quels phénomènes sont à grouper sous le vocable de "transfert" sur l'enseignant" ou de "contre-transfert" de la part de l'enseignant.

J'essaierai de montrer, à partir des manifestations qui permettent de les identifier, que dans toute situation d'enseignement -fut-elle d'enseignement de mathématiques- il est impossible qu'il n'y ait pas de mouvements transférentiels et contre-transférentiels ; de même que, dans toute situation d'interaction humaine, il est impossible de ne pas communiquer (2).

Cet axiome de base étant admis, les questions se posent alors de savoir si ces phénomènes ainsi identifiés peuvent être mis entre parenthèses, que ce soit, d'une part au niveau de la réalisation didactique proprement dite, ou d'autre part au niveau de la recherche fondamentale en didactique ; ou, si, au contraire, il est souhaitable d'envisager une formation des enseignants qui permette de les sensibiliser à l'existence de tels phénomènes et parallèlement, de réfléchir à l'articulation possible de ce type de problématique avec la problématique actuellement en vigueur dans le champ de la recherche en didactique des mathématiques.

1. Cf. pour plus de détails : Michaël BALINT, *Le médecin, son malade et la maladie*. Petite bibliothèque Payot n° 86. Appendice I concernant la formation.

2. Cf. P. WATZLAWICK, J. HELMICK BEAVIN, Don D. JACKSON. *Une logique de la communication*, 1971, Seuil. P.46-47.

P. BOERO

M.P. ROGANTIN

Séminaire : Jeudi 15 juillet
17h - 19h.

FICHE DE PRESENTATION.

Apprentissage du nombre et des opérations dans la vie et chez les anciennes populations, suggestions didactiques.

Les itinéraires didactiques que nous avons proposés sur l'apprentissage du nombre et des opérations sont tirés des réflexions suivantes :

1. Apprentissage de la langue et des mathématiques : l'apprentissage scolaire (à l'âge de 6 ans) de la lecture et de l'écriture vient après 3 ou 4 ans d'expérience linguistique de plus en plus complète (comprendre et s'exprimer, maîtrisant implicitement grammaire et syntaxe). L'apprentissage scolaire du nombre et des opérations s'appuie sur un patrimoine très pauvre (prends trois livres..., combien de verres sur la table ? ..., un, deux, trois, quatre... vas-y...)

Il faut donc construire des situation d'apprentissage qui enrichissent préalablement l'expérience arithmétique des enfants (avant de traduire en symboles les concepts arithmétiques...).

2. Gravures et dessins de la préhistoire : ce qui nous étonne c'est que nous y trouvons de nombreux témoignages du genre :

!!!!, !!!!, !!!!, !!

pour exprimer des opérations "évoluées" comme la division avec reste, bien avant l'invention des chiffres.

Il ne faut donc pas avoir peur de construire les concepts arithmétiques avant leur traduction en symboles (pour les opérations plus que pour les nombres qui aujourd'hui "existent" déjà dans le milieu de l'enfant).