

# PRENDRE EN COMPTE LA DIMENSION PERSONNELLE DES PROFESSEURS EN FORMATION : ENJEU OU IMPASSE ?

**Nathalie SAYAC**  
MCF, IUFM de Créteil (93)  
Didirem  
nsayac@5miranda.com

## Résumé

La question des liens entre pratique et individus a toujours été centrale dans mes recherches. Après avoir exposé mon travail de thèse autour de cette question dans le second degré, je serai amenée à réfléchir à sa transposition dans le premier degré et à m'interroger sur des questions centrales pour ma problématique : a-t-on des pratiques d'enseignement différentes à l'école selon qu'on soit homme ou femme ? Quelles sont les conséquences, en formation et dans les pratiques, des études suivies par les PE ? Les PE2 issus d'un cursus scientifique sont-ils *a priori* plus aptes à enseigner les mathématiques à l'école ? Quelle est l'incidence de l'âge sur les pratiques des PE et instituteurs ?...*etc.*

**Mots clés :** Pratiques - 1<sup>er</sup> degré - cursus - variables - dimension personnelle.

Dans notre pratique de formateur, nous avons tous été amenés, un jour ou l'autre, à émettre des opinions empiriques liées à la personnalité des professeurs que nous rencontrons en formation : « les STAPS sont comme si... », « Les PE2 plus âgés sont comme ça... ».

Les questions que l'on pourrait se poser dans le cadre d'une recherche sur les pratiques enseignantes sont les suivantes : ces liens sont-ils partagés par d'autres collègues ? Correspondent-ils à des vérités reconnues ou bien n'ont-ils aucun fondement réel ? L'enjeu est de taille, car s'il s'avérait que des liens pouvaient être établis entre des caractéristiques personnelles et des pratiques d'enseignement, il serait opportun d'en tenir compte en formation.

Cette communication se présente en deux temps : un temps de présentation d'un travail de thèse autour de cette problématique dans le second degré, puis un deuxième temps relatif à la transposition de ce travail dans le premier degré.

---

## I – PRÉSENTATION D'UN TRAVAIL SUR LES PRATIQUES DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES ENSEIGNANT EN LYCÉE

---

### I – 1 Problématique

Dans le cadre de ma thèse en didactique des mathématiques, soutenue en décembre 2003, j'ai été amenée à m'intéresser aux pratiques des professeurs de mathématiques enseignant en lycée. Mon travail s'est articulé autour de trois questions principales :

- **diversité des pratiques** : qu'est-ce qui varie ou ne varie pas dans les pratiques des professeurs de mathématiques enseignant en lycée ?
- **recherche de variables individuelles** ayant potentiellement une influence sur les pratiques des professeurs, choix de 3 variables spécifiques : est-ce que le sexe, l'âge et le cursus (concours) des professeurs ont une influence sur leurs pratiques ? Dans quelle mesure et à quel(s) niveau(x) ?
- **détermination d'une typologie** de professeurs en fonction de caractéristiques personnelles et d'invariants dans les pratiques : est-ce qu'il existe des types de professeurs correspondant à des pratiques communes et de caractéristiques personnelles partagées ?

## I – 2 Cadre de recherche

Le cadre théorique de ce travail est celui de la « double approche », élaboré par Aline Robert et Janine Rogalski, qui permet non seulement d'analyser les pratiques à partir de caractéristiques liées à ce qui est proposé aux élèves, mais aussi à partir de caractéristiques liées au fait qu'enseigner est un métier, une activité sociale rémunérée, personnalisée, comportant de nombreuses contraintes et habitudes.

Pour mieux appréhender les pratiques enseignantes, on tient compte de plusieurs composantes imbriquées les unes aux autres :

- **une composante cognitive** (qui prend en compte les itinéraires cognitifs que les enseignants adoptent pour leurs élèves à travers les contenus et les scénarios proposés) ;
- **une composante médiative** (qui prend en compte les accompagnements pendant le déroulement des séances et les interactions entre élèves et professeurs) ;
- **une composante personnelle** (relatives aux conceptions des enseignants, à leur histoire personnelle, à leur expérience professionnelle, à leur psychisme, même si nous n'explorerons pas ce paramètre) ;
- **une composante sociale** (relative à un « habitus », à un métier, à l'environnement social fréquenté par les professeurs) ;
- **une composante institutionnelle** (relative aux programmes et aux instructions officielles).

Pour analyser les pratiques des professeurs, il faut reconstituer l'imbrication et les hiérarchies de ces composantes. Ma préoccupation était « d'entrer » par la composante personnelle pour essayer de comprendre l'organisation des composantes entre elles.

## I – 3 Méthodologie

Pour répondre aux questions posées, une étude qualitative ne m'a pas semblé adaptée, dans la mesure où je souhaitais appréhender la diversité des pratiques dans son ensemble, et que compte tenu de la complexité établie des pratiques, il me fallait en appréhender un certain nombre pour pouvoir dégager des points communs, des différences, tester des hypothèses relatives à mes variables spécifiques et ainsi, espérer dégager une typologie. Une étude quantitative m'a donc semblé plus adaptée à ce que je souhaitais étudier. Par ailleurs, les résultats émanant d'une étude quantitative devaient impérativement, à mon avis, être confrontés à des résultats liés à une étude qualitative

des pratiques de professeurs de mathématiques pour évaluer la pertinence de cette étude quantitative, la confronter au « réel » mais aussi pour compléter les informations recueillies par voie indirecte.

### **I – 3.1 Investigation**

J'ai donc conçu un questionnaire, assez dense, en deux parties pour me permettre d'obtenir des informations multiples concernant les professeurs. Une première partie était conçue pour récolter des données objectives sur les professeurs (une trentaine de questions relatives à des informations personnelles, au parcours des professeurs, à leur formation) et une deuxième partie était davantage axée sur les pratiques de ces professeurs (choix d'énoncés, type d'aides préconisées, réactions face à un incident fictif).

255 questionnaires ont ainsi été recueillis dont environ 200 dans l'académie de Versailles, ce qui correspond environ à 18% des professeurs de lycée de cette académie.

Pour compléter cette étude quantitative, j'ai été amenée à visiter<sup>1</sup> cinq professeurs qui avaient répondu au questionnaire. Ces professeurs ont été choisis en fonction de caractéristiques spécifiques, correspondant à des modalités différentes de mes trois variables spécifiques<sup>2</sup>. Des entretiens ont également été menés auprès des cinq professeurs choisis, mais leur exploitation a été assez restreinte.

### **I – 3.2 Exploitation**

Une exploitation des questionnaires a été faite à partir d'un logiciel de traitement statistique<sup>3</sup> (tris à plat, tableaux croisés, caractérisation des variables saillantes par modalités, analyses factorielles). Pour les séances observées, j'ai utilisé une grille d'analyse présentant la situation de la séance, une analyse *a priori* des tâches, le déroulement de la séance, des critères d'analyse des pratiques : ancien/ nouveau, activité des élèves, mode d'explication collectif/ individuel, gestion du tableau, commentaires méta.

## **I – 4 Résultats**

Pour ne pas alourdir cette communication, je présenterai ici les résultats principaux concernant la composante personnelle des pratiques à partir des trois variables spécifiquement étudiées.

---

<sup>1</sup> Les visites ont eu lieu au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 2002-2003, dans 2 classes de 1<sup>e</sup> S, 2 classes de T<sup>e</sup> S et 1 classe de T<sup>e</sup> ES. Elles n'ont eu pour point commun que le type de séances (exercices) et le moment (plutôt en fin de chapitre).

<sup>2</sup> Il y avait 3 femmes et 2 hommes, agrégés par concours externe ou interne ou bien certifiés par concours externe, appartenant aux 3 tranches d'âges considérées (moins de 36 ans, entre 36 et 46 ans, plus de 46 ans).

<sup>3</sup> SPAD.

### ***I – 4.1 variable sexe***

- Les femmes seraient plus soucieuses que les hommes d’avoir des pratiques en conformité avec l’institution ;
- les hommes seraient davantage enclins à transmettre des savoirs disciplinaires alors que les femmes seraient plus attachées à transmettre des savoir-faire disciplinaires ;
- les femmes seraient plus « sociables » professionnellement parlant ; les hommes travailleraient davantage de façon personnelle ;
- les hommes auraient tendance à prendre en compte le paramètre « élèves » en amont des séances alors que les femmes le feraient plutôt durant le déroulement.

### ***I – 4.2 variable âge***

- Les professeurs les plus âgés sont plus libres dans l’exercice de leur métier (expérience plus grande). Les conseillers pédagogiques sont plus nombreux à appartenir à la tranche d’âge la plus élevée. En fin de carrière, les professeurs ont parfois tendance à travailler de façon plus personnelle ;
- les professeurs les plus jeunes sont prioritairement préoccupés par l’acquisition de gestes professionnels de base (prudence pragmatique) ;
- la prise en compte du paramètre « élèves » fluctue suivant les âges. Au début de leur carrière, les professeurs semblent ne pas le prendre en compte prioritairement puis, il devient très prégnant dans leurs pratiques, pour finalement perdre un peu d’importance.

### ***I – 4.3 variable concours***

- Les professeurs agrégés par concours externe se positionnent davantage en tant qu’arbitres du savoir dans leurs pratiques d’enseignement et ont une pratique plus autonome dans l’exercice de leur métier ;
- les conseillers pédagogiques se trouvent plus nombreux parmi les professeurs agrégés par concours interne (38% contre 18% de l’ensemble) ;
- les professeurs ayant passé un concours interne sont, soit plus investis dans l’exercice de leur métier, soit plus isolés dans leurs pratiques.

### ***I – 4.4 typologie***

À partir de cette enquête, nous avons également pu dégager une typologie constituée de quatre types différents de professeurs correspondant à des caractéristiques personnelles partagées et des pratiques homogènes.

**Type 1 :** professeurs qui résistent aux contraintes institutionnelles et aux adaptations sociales, estimant certainement que leur niveau de connaissances en mathématiques leur permet de les enseigner légitimement.

**Type 2 :** professeurs dont les pratiques peuvent être qualifiées de « banales » avec une distinction suivant qu’ils enseignent dans des établissements « difficiles » ou non.

**Type 3 :** professeurs, plutôt jeunes, contraints par leur manque d'expérience à ne pas trop se disperser et à se focaliser sur des pratiques d'enseignement qui leur permettent d'assurer « convenablement » leurs fonctions.

**Type 4 :** professeurs, plutôt expérimentés, dont les pratiques recèlent des adaptations sociales de toutes sortes (collègues, élèves). Est associée à ce type l'idée de plus grande « ouverture pédagogique ».

En conclusion, nous pouvons retenir que globalement, les pratiques des professeurs de mathématiques enseignant en lycée, même si elles sont variées, ne sont pas disparates. Confrontés à des contraintes institutionnelles et sociales équivalentes, les professeurs adoptent des comportements assez proches. Néanmoins, lorsque l'on s'attache à considérer les professeurs en fonction de certains déterminants personnels (et notamment le sexe, l'âge et le cursus), il s'avère que l'on peut appréhender des différences de pratiques plus marquées.

---

## **II – TRANSPOSITION AU NIVEAU DES PROFESSEURS DES ÉCOLES**

---

### **II – 1 Points communs et divergences**

Quand on travaille comme je le fais depuis quelques années maintenant à la formation des maîtres en mathématiques, la question de la transposition de ce travail apparaît comme une suite logique, une évidence à laquelle le chercheur que je suis ne saurait se soustraire. Néanmoins, même si mon objet d'étude concerne une nouvelle fois les pratiques de professeurs enseignant des mathématiques, il convient de bien différencier les caractéristiques de cette nouvelle enquête.

#### ***II – 1.1 points communs***

Le cadre théorique de la double approche reste indubitablement un cadre adapté pour une étude concernant les pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques puisque ces professeurs, même s'ils appartiennent institutionnellement à un autre corps, exercent formellement le métier d'enseignant. Par ailleurs, les apprentissages en jeu, même s'ils se situent à un autre niveau d'enseignement, sont bien des mathématiques.

Deux des variables spécifiques de l'étude précédente gardent leur pertinence :

- la distinction homme/femme est un élément qui pourrait s'avérer discriminant pour étudier les pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques, même si la proportion d'hommes enseignant dans le premier degré est moindre que dans le second degré ;
- l'âge est également un facteur à prendre en compte indubitablement quand on s'intéresse aux pratiques des enseignants car il est généralement lié à l'expérience professionnelle (même si dans le premier degré, il se trouve un nombre croissant de personnes intégrant l'enseignement après avoir déjà eu une première expérience professionnelle). Les résultats de l'enquête précédente ont bien mis en évidence l'influence de ce paramètre dans les pratiques des

professeurs, établissant une distinction entre les professeurs débutant et les professeurs plus expérimentés.

## **II – 1.2 Divergences**

- La troisième variable étudiée précédemment ne correspond plus au cadre de cette nouvelle enquête. En effet, les professeurs des écoles intègrent leurs fonctions à partir d'un unique concours de recrutement, même si des voies annexes sont également envisageables (interne, second ou troisième concours). Les conditions requises pour passer le CERPE sont les mêmes que celles requises pour passer le CAPES, puisque il suffit de posséder une licence mais, la différence majeure entre ces deux catégories de professeurs est que les professeurs des écoles sont issus de parcours très différents<sup>4</sup>, alors que les professeurs de mathématiques ont tous un cursus intégrant des études en mathématiques.

On pourrait néanmoins opposer les deux corps de professeurs coexistant actuellement dans le premier degré, les instituteurs et les professeurs des écoles. Cette distinction ne se réduit pas à une différence de statut, elle induit surtout des différences liées à la formation, à l'âge et au niveau d'études des enseignants.

- Un autre point de divergence concerne l'enseignement dispensé par les professeurs des écoles qui intègrent obligatoirement une dimension pluridisciplinaire alors que les professeurs de mathématiques du second degré n'enseignent que les mathématiques. Cette distinction n'est pas négligeable, à mon avis, dans la mesure où le fait d'enseigner plusieurs disciplines peut avoir une influence sur les pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques ;
- le temps institutionnel d'apprentissage est également différent suivant que l'on enseigne dans le premier ou le second degré, et cela n'est certainement pas sans incidence sur les pratiques des professeurs. À l'école, une séance de mathématiques peut être prolongée et dépasser le temps prévu si le maître en ressent l'opportunité alors que dans le second degré, les séances ne peuvent dépasser le temps imparti par l'organisation des enseignements généraux ;
- les formations initiale et continue des professeurs sont également différentes dans les deux corps d'enseignement, on peut donc naturellement penser que cela peut avoir une influence sur les pratiques des enseignants, même s'il semble difficile d'appréhender le lieu où cette distinction pourra être perceptible ;
- le cadre d'exercice du métier est également un paramètre qui peut avoir une influence sur les pratiques des professeurs. Une école a rarement la dimension d'un lycée, même s'il se trouve des « grosses » écoles et des lycées de taille réduite. Des lieux d'enseignement plus restreints peuvent inciter les professeurs à travailler ensemble alors que des établissements importants par leur taille incitent peut-être moins à collaborer ;

---

<sup>4</sup> Sciences humaines ; sciences économiques, gestion ; Langues vivantes ; Droit ou sciences politiques ; Lettres ou sciences du langage ; EPS ; Arts ; Maths ou chimie ou statistiques, *etc.*

- l'encadrement institutionnel des professeurs des deux catégories ne semble pas être de même nature. Dans le premier degré, les inspecteurs sont attachés à une circonscription et peuvent donc exercer une pression plus forte sur les professeurs qui dépendent de cette circonscription. Dans le second degré, les inspecteurs sont, de même que les professeurs, liés à la discipline qu'ils représentent. Ils ont à charge un plus large terrain d'exercice, ce qui ne leur permet pas d'être aussi présents que dans le premier degré ;
- le dernier point que je souhaitais relever concerne les élèves associés aux deux types de professeurs. Au lycée, les professeurs sont confrontés à des élèves d'au moins 14 ans alors qu'à l'école primaire, les professeurs ont à charge des élèves âgés de 3 à 11 ans. Cette différence d'âges peut influencer les pratiques des professeurs à travers la représentation que ces derniers ont de leurs élèves et de la fonction qui leur incombe compte tenu de l'âge de leurs élèves.

## II – 2 Hypothèses

Les trois variables étudiées pour appréhender les pratiques des professeurs de mathématiques enseignant en lycée paraissent toujours intéressantes pour étudier les pratiques des professeurs dans le premier degré, avec néanmoins une adaptation en ce qui concerne la variable « cursus ». En effet, il semble plus pertinent de différencier le cursus des professeurs à travers les études qu'ils ont suivies qu'à travers le concours qu'ils ont passé.

Les résultats obtenus précédemment concernant les variables « sexe » et « âge » gardent, à mon avis, une certaine validité même si des nuances pourraient apparaître compte tenu des divergences relevées ci-dessus.

- Concernant la variable « sexe », on pourrait peut-être approfondir les résultats concernant la prise en compte de paramètre « élèves » dans les pratiques des professeurs. L'organisation des enseignements à l'école primaire (journée continue) et l'âge réduit des élèves pourraient permettre de mieux appréhender cette dimension. De même que le résultat concernant le souci plus grand des femmes à avoir des pratiques en conformité avec l'institution pourrait être modifié par la confrontation à un encadrement institutionnel différent, plus étroit ;
- concernant la variable « âge », les résultats obtenus dans l'étude précédente me semblent directement transposables dans le premier degré. Le poids de l'expérience reste essentiel pour étudier les pratiques des professeurs, quel que soit leur niveau d'enseignement. La seule différence que l'on pourrait introduire concerne la formation initiale des deux types de professeurs. L'année de formation à l'IUFM, pendant laquelle les professeurs stagiaires ont soit, trois séries de stages en responsabilité durant trois périodes distinctes en ce qui concerne les professeurs des écoles soit, une classe à l'année en ce qui concerne les professeurs du second degré introduit-elle des différences au niveau de l'entrée dans le métier ?
- concernant la variable « cursus », les résultats sont totalement à revoir puisque le paramètre pris en compte n'est plus le même. La question essentielle qu'il convient d'étudier est celle de l'impact des études suivies sur les pratiques des professeurs des écoles. Est-on plus apte à enseigner les mathématiques à l'école

primaire suivant que l'on a suivi un cursus scientifique ou pas ? Y a-t-il des cursus qui préparent mieux les professeurs à enseigner cette discipline ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Quelle influence un niveau de connaissances en mathématiques a-t-il sur les pratiques des professeurs ? L'exploration de cette variable permettra, je l'espère, de répondre à des questions essentielles pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et pour la formation des maîtres.

Le dernier point qu'il convient de soulever concerne la typologie dégagée de l'étude sur les pratiques des professeurs de mathématiques enseignant en lycée. Est-elle toujours adaptée aux professeurs des écoles ? Sinon, quels ajustements peut-on envisager compte tenu de l'introduction des modalités « études suivies » pour caractériser les professeurs ?

Il faudrait également confronter ces résultats aux i-genres et e-genres élaborés par D. Butlen et son équipe concernant les professeurs des écoles enseignant en ZEP.

## **II – 3 Dispositif envisagé**

Cette communication avait pour objectif d'exposer l'ébauche de mon travail à des collègues formateurs et chercheurs afin qu'ils réagissent et m'interrogent sur son fondement et me permettent d'avancer dans ma réflexion en cours. Il est difficile d'être à la fois, à l'extérieur d'un objet d'étude en tant que chercheur et à l'intérieur en tant que formateur, c'est pourquoi j'ai souhaité partager ce moment dans le cadre d'un colloque COPIRELEM, toujours propice aux échanges et à la réflexion.

J'ai donc conçu deux types de questionnaires : l'un à destination des formateurs<sup>5</sup> pour confronter des points de vue empiriques sur la formation, l'autre à destination des instituteurs et professeurs des écoles<sup>6</sup> pour envisager une étude similaire à celle menée auprès des professeurs de mathématiques enseignant en lycée. Ces deux questionnaires sont joints en annexe.

**Tout commentaire ou point de vue relatif à mon questionnement sera le bienvenu.**

---

<sup>5</sup> Annexe 1.

<sup>6</sup> Annexe 2.

---

**BIBLIOGRAPHIE**

---

- BROUSSEAU G. (1988) *Théorie des situations*, Editions la pensée Sauvage, Grenoble.
- BUTLEN D. PELTIER M.L. PEZARD M. (2002) *Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions*, Revue Française de Pédagogie, **140**, 41-52, Paris.
- HUBERMAN M. (1989) *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestle.
- ROBERT A. (1999) : *Recherches didactiques sur la formation professionnelle des enseignants de mathématiques du second degré et leurs pratiques en classe*, Didaskalia, **15**, 123-157.
- ROBERT A., ROGALSKI J. (2002) *Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche*, Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, **2-4**, 505-528.
- RODITI É. (2001) *L'enseignement de la multiplication des décimaux en sixième. Étude de pratiques ordinaires ?*, Thèse de doctorat d'Université, Paris 7.
- ROGALSKI J. (2003) « *Y a-t-il un pilote dans la classe ? Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant.* » In ARDM, Actes du Séminaire National de Didactique des mathématiques, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- SAYAC N. (2003) *Les pratiques des professeurs de mathématiques de lycée : une approche croisée des influences du sexe, de l'âge et du cursus. Étude globale à partir de 255 questionnaires et locale à partir de 5 professeurs*, Thèse de doctorat d'Université, Paris 7.

---

**ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE FORMATEURS 1<sup>ER</sup> DEGRÉ**

---

1) Pensez-vous qu'il soit important ou irréaliste de prendre en compte la dimension personnelle des professeurs en formation ?

2) La majorité des PE qui nous est confiée sont des femmes. Il arrive cependant que quelques hommes viennent enrichir nos groupes en formation initiale ou continue : avez-vous remarqué des différences ? Si oui, de quelle nature ?

3) Vous avez certainement constaté, que certains PE s'engagent dans le métier d'enseignant en ayant déjà eu une expérience professionnelle ou assez tardivement. Pensez-vous que cela ait un impact sur la manière dont ils appréhendent la formation ?

4) Les PE que l'on a en formation sont issus de cursus totalement différents. Avez-vous remarqué une incidence de ce cursus sur leur positionnement professionnel, sur leur rapport à l'enseignement des mathématiques ou sur la façon dont ils perçoivent la formation ?

**5) Quelle est votre opinion sur les affirmations suivantes :**

❶ Les PE2 issus d'un cursus « sciences de l'éducation » sont plus aptes à appréhender la formation :

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Sans avis

Commentaires

❷ Les PE2 issus d'un cursus « STAPS » sont plus aptes à appréhender l'enseignement des mathématiques :

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Sans avis

Commentaires

❸ Les PE2 issus d'un cursus scientifique sont plus aptes à enseigner les mathématiques:

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Sans avis

Commentaires

④ Les PE2 ayant eu des difficultés en mathématiques lors de leur scolarité rencontrent également des difficultés lors de leur formation en mathématiques :

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Sans avis

Commentaires

⑤ Avez-vous repéré, en tant que formateur, des liens entre une certaine catégorie de PE2 et leur rapport à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire ?

---

**ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT 1<sup>ER</sup> DEGRÉ**

---

**PREMIÈRE PARTIE : Qui êtes-vous ?**

1) Madame  Monsieur

2) L'année de votre naissance : .....

3) Êtes-vous :

Professeur des écoles

Instituteur

Professeur des écoles anciennement instituteur

Quelle est l'année de votre 1<sup>er</sup> poste à ce titre ? .....

4) Depuis combien de temps enseignez-vous à l'école élémentaire ? ..... années

Avez-vous déjà enseigné en Maternelle ?  Oui  Non

si oui, combien d'années ? .....

5) Dans quel type d'école enseignez-vous actuellement ?

ZEP

École d'application

École « banale »

École de « centre ville »

Avez-vous déjà enseigné dans une école en ZEP ?  oui  Non

si oui, combien d'années ? .....

6) Êtes-vous ou avez-vous déjà été :

MAT

DEA

Maître formateur (envisagez-vous de le devenir ? oui / non)

Maître formateur en service partagé

Directeur d'école

7) Êtes-vous :

Titulaire de votre poste (depuis combien d'années ? .....

ZIL

8) Avez-vous exercé un autre métier avant de devenir enseignant ?

Si oui, lequel ? .....

9) Lisez-vous des revues professionnelles type JDI, Education enfantine....

- Rarement
- Occasionnellement
- Régulièrement

10) Votre rapport aux mathématiques :

- Plutôt mauvais
- Plutôt bon
- Normal

11) Avez-vous un intérêt particulier pour :

- Les sciences
- La littérature
- Les arts
- La musique
- Le sport
- Autre, à préciser .....

### **Votre formation ?**

12) De quel type de formation initiale avez-vous bénéficié ?

- École normale                       IUFM                       aucune                       autre
- (PEI : oui / non)                      Laquelle ? .....

13) Quel est votre cursus ?

a- Quel baccalauréat avez-vous passé ?.....

b- Dans quel domaine avez-vous fait des études ?.....

- Sciences humaines                       sciences économiques, gestion
- Langues vivantes                       Droit et sciences politiques
- Lettres et sciences du langage                       EPS
- Maths, chimie, statistiques, etc.                       Arts
- Autre, à préciser : .....

c- Quel niveau de diplôme avez-vous ?

DEUG       Licence       Maîtrise/ DEA       doctorat

14) Quelle est votre implication en formation continue :

Un stage occasionnellement

Un stage tous les ans

Un stage régulièrement

Un stage très rarement

15) Quelles sont vos attentes en formation :

Renouvellement de pratique

Distance par rapport à sa classe

Compléments disciplinaires

Rencontres professionnelles

Autres, à préciser : .....

### **Votre pratique ?**

16) Travaillez-vous en équipe au sein de votre école ?

rarement       régulièrement       v occasionnellement

Quand vous le faites, c'est à quelle occasion ?

Élaboration de progressions communes

Élaboration du projet d'école

Élaboration de situations d'enseignement

Échanges de services

Évaluations

Autre, à préciser : .....

17) Faites-vous travailler vos élèves en groupes :

jamais       rarement       occasionnellement       régulièrement

18) Comment concevez-vous la progression annuelle de votre classe ?

Selon une progression établie par vous-même

En collaboration avec d'autres enseignants

En suivant le plan du manuel

Autrement, à préciser : .....

19) Suivez-vous les instructions officielles :

scrupuleusement       globalement       pas toujours

20) Terminez-vous le programme de mathématiques que vous vous êtes fixé pour l'année :

toujours       généralement       pas toujours       rarement

21) Pour concevoir l'organisation de vos séances de mathématiques :

Vous utilisez essentiellement le manuel de votre classe

Vous utilisez plusieurs manuels ou livres de votre choix

Vous suivez une organisation personnelle

Autrement, à préciser : .....

22) Rencontrez-vous des difficultés pour élaborer vos séances de mathématiques ?

oui       non       parfois

Si oui, à quel niveau se situent ces difficultés :

Adaptation au niveau des élèves

Choix des situations

Gestion de l'hétérogénéité

Contenu mathématique

23) Vos séances de mathématiques se déroulent-elles généralement comme vous l'avez prévu ?

jamais       rarement       à peu près       exactement

Sinon, d'après vous, de quels problèmes relèvent ces écarts :

Gestion du temps

Évaluation du travail donné aux élèves (trop facile ou trop difficile...)

Gestion de la classe (hétérogénéité, mode de travail....)

Comportement des élèves

Autres, à préciser : .....

24) Pensez-vous que votre pratique ait évolué depuis que vous enseignez ?

oui       non       je ne sais pas

Si oui, à quoi imputez-vous ces changements :

- Expérience plus grande
- Rencontres professionnelles
- Évènement particulier (stage, changement d'école, de statut...)
- Raisons personnelles
- Autres, à préciser : .....