

Etude de cas n°3

Description du cas

M Boulard est dans son premier poste en CM1. Elle organise un travail en histoire dans lequel les élèves doivent répondre par écrit sur une feuille indiv. à des questions sur 4 documents relatifs à la même période (la guerre de 14-18) : deux photos, une affiche, une lettre. Les élèves (23) sont organisés en 3 groupes de 5 et 2 groupes de 4. M Boulard se souvient avoir vu ce type de travail à l'IUFM en histoire et au cours de son stage de pratique accompagnée (analyse de documents par groupes) en histoire en CM. Elle qui n'aimait pas trop l'histoire en tant qu'élève, elle avait trouvé ce dispositif (C1) intéressant et (C2) efficace mais elle a hésité à le mettre en œuvre parce que (D3) « le travail par groupes, c'est difficile parce qu'on se fait déborder ». La leçon commence dans une ambiance de travail et les élèves semblent intéressés mais, au bout de dix minutes, certains commencent à chahuter, elle les reprend, en sanctionne un, incite à agir dans les autres groupes. Beaucoup ne sont intéressés que par le remplissage de leur propre fiche. Ils copient sur les autres élèves. Il y a du bruit. Le retour en grand groupe confirme que seuls certains élèves « ont appris quelque chose à partir des documents ». Après la leçon, elle hésite à recommencer ce type de dispositif mais elle craint que (C1 D3) ce ne soit pire si elle fait un cours comme elle en a vécu comme élève. Elle va donc recommencer lundi prochain : en préparant sa leçon, elle se souvient du conseil d'un IMF concernant le travail de groupe : il faut donner un projet commun aux élèves. Elle remarque aussi en regardant les fiches des élèves que les groupes de quatre élèves ont chacun des productions différentes et avec quelques erreurs. Elle s'interroge sur le fait que ces groupes « ont mieux fonctionné que les autres ». Elle ne se souvient plus mais elle décide la prochaine fois de (B1) donner une seule fiche par groupe et de (B2) faire des groupes de trois élèves.

Analyse du cas

Les apprentissages sont moins supportés par la transaction dissymétrique tenue entre l'enseignante et des « formateurs potentiels », « passés », « passés toujours présents » que par la transaction avec les élèves. Et si l'on me dit que c'est simplement du développement (et pas de l'apprentissage), je dirai « oui, du développement des règles du Genre peut-être (si cela existe, le Genre) mais des apprentissages d'autres choses qui servent à enseigner mieux, mais -j'appelle ces autres choses aussi des règles, et je pense qu'il s'agit bien de règles du métier d'enseignant (en tout cas davantage que faire l'appel -quelles soient règles du Genre ou règles d'un autre truc, elles m'intéressent parce que les enseignants enseignent mieux avec ». Bref, je crois comprendre ce qu'est « le genre » mais c'est à mon avis le type de concept qui explose dès que tu prends deux exemples (points communs entre Mme y et M. x ? M.x ou de Mme y auraient des « styles » ? Je pense, pour bien côtoyer M.x et Mme y (qui sont formateurs de terrain tous les deux) que des différences de fond sur la façon dont ils perçoivent l'une et l'autre les élèves, le rôle de l'école, la littérature, le savoir scientifique, etc. me fait dire que le Genre, c'est quelque chose de virtuel ressemblant à l'enseignant idéal, sinon à « l'enseignant qui me ressemble ». Il y a trop d'implicite. Ce n'est pas fonctionnel pour l'instant pour moi).

Etude de cas n°3

