

TRAVAIL DE GROUPE, INTERACTIONS, APPRENTISSAGES

Marie-Michèle CAUTERMAN
IUFM Nord – Pas-de-Calais, collège de Marquette

« Madame, on fait les groupes ? »

Aujourd'hui c'est Sabrina qui, à la porte de la salle 20, pose la question, tout en hochant la tête pour anticiper un signe affirmatif qu'elle ne me laisse pas le temps de faire ; suivie des vingt-cinq autres, elle fonce dans la salle et quand j'entre à mon tour, les tables et les chaises, manipulées sans douceur, ont quitté leur sage alignement et reconfigurent l'espace : sont ainsi formés des îlots de deux tables, quatre chaises, orientés de manière que tous les élèves voient le tableau. Je suis toujours surprise de cette précipitation qui ne peut relever d'une simple docilité. Soyons lucides : Sabrina et les autres sont ravis d'adopter une disposition qui permet de prolonger les conversations de la récré. Mais j'y vois aussi un geste symbolique, un acte rituel d'appropriation du lieu de travail : pendant deux heures on est en français et il va sûrement y avoir du travail de groupes. J'ai parfois eu à regretter d'avoir, sans précaution, interrompu le « déménagement » que je jugeais inutile en raison du type d'activités prévues pour les deux heures : les élèves étaient aussi déstabilisés que par un exercice d'alerte-incendie, et j'ai perdu bien plus que le temps passé à la mise en place des tables.

C'est dire que le travail de groupe est, dans ma pratique quotidienne, le dispositif de base, et ce depuis une bonne dizaine d'années. Ça se sait dans l'établissement, où l'on veille à m'attribuer des salles adéquates, avec des plages de deux heures consécutives. C'est connu des élèves que je découvre en septembre, et au bout de quelques semaines, cela devient entre eux et moi l'objet d'une perpétuelle négociation : « On fait les groupes aujourd'hui ? » ; « Je peux changer de groupe ? » ; « On peut faire une feuille pour tout le groupe ? » ; « Et ça, c'est individuel ou c'est en groupe ? »

Je ne reviendrai pas dans cet article sur les postulats de cette pratique, pour lesquels je renvoie à la bibliographie commentée de François Polomé dans ce même numéro. Je souhaite plutôt évoquer quelques-uns des problèmes liés à la mise en oeuvre de ce choix pédagogique, et la manière dont je tente de les résoudre, afin que le travail de groupe soit possible et efficace.

RENDRE LE TRAVAIL DE GROUPE POSSIBLE

Mettre en oeuvre le travail de groupe, alors que les espaces scolaires sont conçus pour un enseignement de type frontal et que les élèves sont habitués à un mode unique de circulation de la parole, implique qu'on s'accommode des lieux existants, et qu'enseignant et élèves fassent l'apprentissage de nouvelles formes de communication au sein de la classe¹.

La disposition des tables

J'ai fait allusion plus haut à la disposition des tables : collées par deux (ce sont des tables doubles), perpendiculairement au tableau pour celles de la rangée centrale, en épi pour celles de gauche et de droite, de manière qu'à tout moment les élèves puissent, sans se retourner, diriger leur regard vers le tableau. Suivant les années, suivant l'heure à laquelle j'ai cours, j'habitue les élèves soit à un déménagement silencieux (soulever les tables et non les traîner sur le sol) soit à un déménagement ultra-rapide, mais bruyant, qui ne dérange personne s'il se produit pendant l'interclasse, dans le brouhaha général que connaissent tous les établissements dans les cinq minutes de transition entre deux cours. Sauf lorsque je veux marquer de façon forte (comme on le verra plus loin) « qu'aujourd'hui on travaille seul », ou lorsque j'ai prévu une évaluation sommative (dictée, ou tout autre type de travail écrit individuel noté de fin de séquence), je fais systématiquement installer les tables de la sorte, ce qui me permet d'improviser, en fonction de la manière dont les élèves réagissent à telle ou telle activité, des temps d'échanges en groupe auxquels je n'avais pas pensé en préparant le cours. Cette disposition n'implique pas que les élèves travaillent toujours en groupe (et je m'attache à ce qu'ils le comprennent) ; évidemment on pourra me dire que la tricherie est facilitée par cette disposition des tables, puisque chaque élève a vue directe non seulement sur la copie de son voisin, comme dans une disposition classique, mais aussi sur les copies des élèves qui lui font face. Je répondrai qu'en dehors des moments d'évaluation sommative, identifiés comme tels, comme je l'ai évoqué ci-dessus, le problème de la tricherie n'en est pas vraiment un pour moi ; l'élève qui triche montre qu'il ne se sent pas capable de réaliser seul la tâche, mais qu'il tient à l'accomplir : c'est une attitude,

1. Mon but n'est pas de proposer des solutions inédites, mais de décrire les conditions concrètes de ma pratique. Sur toutes ces questions, on pourra lire Michel Barlow, *Le travail en groupe des élèves*, Colin 1993, et le numéro 356 des *Cahiers Pédagogiques*, septembre 1997.

pour l'enseignant, nettement plus facile à gérer que celle d'élèves qui s'installent délibérément dans le non-travail.

Le bruit

J'ai d'abord entraîné les élèves au chuchotement (la main sur la gorge, faire sentir la différence entre parler et chuchoter – on sent/on ne sent pas les vibrations des cordes vocales). Mais chuchoter vraiment, c'est épuisant : j'en ai fait l'expérience en intervenant dans les groupes. D'autre part, certaines activités entraînent des débats argumentatifs vigoureux au sein des groupes, qui font que le chuchotement n'est pas tenable. Alors j'en suis venue à changer mon propre seuil de tolérance au bruit. Du moment que les professeurs des classes voisines disent n'avoir rien entendu, alors que je croyais que nous avions fait un vacarme épouvantable, et que je perçois que les élèves, au sein de leur groupe, font totalement abstraction du bruit ambiant, je me contente d'un rappel à l'ordre de temps à autre, à un élève dont je reconnais la voix : je pose en effet le principe suivant : « C'est normal que j'entende du bruit, mais je ne dois pas pouvoir reconnaître les voix. » Si, au début de l'année, l'initiation au travail de groupe peut passer par des mesures plus coercitives, dès que le travail de groupe devient banal, les élèves régulent d'eux-mêmes le volume sonore. Ils prennent aussi très vite l'habitude, quand ils m'appellent à l'aide, d'attendre que je sois près d'eux pour poser leur question : pendant les phases de travail de groupes proprement dit, il n'y a plus d'échanges verbaux qui traversent la salle, sauf lorsque, deux ou trois groupes m'ayant posé la même question, je demande l'attention de tous pour signaler le problème soulevé et ma réponse.

La constitution des groupes

Les groupes sont des groupes de trois ou quatre ; en deçà, il y a peu de véritable discussion (l'imposition est plus facile quand on n'a qu'un coéquipier à « convaincre »), et au-delà, tous ne s'expriment pas.

Je précise tout de suite que le but n'est pas de constituer des groupes « de niveau » à l'intérieur de la classe : si les groupes sont une des réponses au fameux problème de la gestion de l'hétérogénéité, ce n'est pas par l'évacuation de cette dernière ; je n'ai pas la nostalgie des classes soi-disant homogènes... Les groupes sont au contraire le moyen d'amener les élèves à coopérer malgré et grâce à leurs différences. Ce qui nécessite, bien sûr, un apprentissage. Quant au problème des « mauvais » qui ne feraient que copier sur les « bons », il ne se pose pas si l'on est dans des tâches complexes, qui ne sont pas résolues par une réponse unique, « bonne » ou « mauvaise ».

Avant de constituer les groupes, je pose quelques principes : les groupes sont constitués pour une période minimale de deux semaines, parfois plus (le terme est annoncé aux élèves), et tout travail commencé est terminé avec les mêmes coéquipiers ; cependant je me réserve le droit de modifier la composition des groupes si je le juge

nécessaire (conflits, réintégration d'un élève absent). Cela garantit une nécessaire stabilité, oblige les élèves à ne pas renoncer trop vite à travailler avec Untel ou Unetelle (il faut du temps pour se connaître et s'habituer à réfléchir ensemble) ; en même temps je peux prendre en compte les inévitables conflits qui surgissent dans la cour de récréation et qui rendent momentanément impossible la collaboration entre des amis hier inséparables. C'est ce genre d'événement qui entraîne des négociations dans les couloirs, pendant la montée en classe ; les changements sont refusés s'ils aboutissent à l'isolement d'un élève (supposons qu'un groupe de trois éclate, Aline veut aller compléter un autre groupe de trois, Jennifer fait la même chose, quelle solution pour Emilie ? Emilie est-elle d'accord ?) ; à force, les élèves qui viennent demander un changement de groupe anticipent mes questions et proposent des solutions acceptées de tous les partenaires...

Pour constituer les groupes, j'utilise diverses méthodes, qui vont du libre choix laissé aux élèves, à l'utilisation de « sociogrammes »². Ce qui importe, en définitive, c'est que les groupes soient constitués d'élèves qui vont avoir envie de travailler ensemble. Cela justifie la prise en compte des affinités et des choix spontanés des élèves, mais m'autorise aussi à des « coups de pouce » : je tente des associations d'élèves qui ne se choisissent pas parce qu'ils s'ignorent (ils viennent de classes différentes, ou n'ont, en dehors du collège, aucune raison de se retrouver ensemble), mais qui à l'occasion d'un travail peuvent se découvrir. J'utilise moi aussi les montées en classe pour demander : « Ça va, ton nouveau groupe ? » Des brassages se font ainsi, et cette année j'ai vu des groupes constitués de façon autoritaire au départ se maintenir, alors même que j'avais autorisé des changements (« Aujourd'hui vous faites les groupes comme vous voulez »).

Ainsi, à travers cette question de la composition de groupes se jouent aussi des apprentissages sociaux. Nous y reviendrons.

RENDRE LE TRAVAIL DE GROUPE EFFICACE

Les propositions que je développe maintenant partent d'une évidence : il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe à discuter à propos d'une tâche pour qu'il y ait des interactions efficaces, c'est-à-dire débouchant sur un produit (à savoir un texte, un document final, des réponses à des questions...) satisfaisant, et/ou générant des modifications de représentations, des acquisitions de connaissances déclaratives ou procédurales. Ce n'est pas magique. De là une question devenue centrale dans ma réflexion et dans la manière dont je conduis ma classe : quel affinement du dispositif « travail de groupe » mettre en oeuvre pour que les interactions soient productives et que le travail commun soit moteur d'apprentissages pour chacun des membres du groupe ?

2. Voir dans ce numéro l'article de Claire Féliers, et dans le numéro 306 des *Cahiers Pédagogiques*, septembre 1992, l'article de Philippe Lecarme, « Un bon exemple de repérage et d'analyse : le sociogramme. ».

Temps perdu et bavardages

J'ai eu plus d'une fois l'impression, en circulant dans la classe, en écoutant les discussions, en passant d'un groupe à l'autre, qu'il y avait beaucoup de bavardages, de pertes de temps. Mais j'ai fait, en collaboration avec Isabelle Delcambre, une expérience comparable à celle qui est évoquée dans le numéro *Parler de Recherches*³ : enregistrement et décryptage de travaux de groupes sur une tâche de lecture-écriture à partir d'une banque de textes. En écoutant les cassettes, j'ai réalisé avec effroi que plusieurs de mes interventions dans les groupes, guidées par le souci de recentrer le travail, de rappeler les consignes, avaient eu pour effet au contraire de retarder les élèves, d'interrompre une réflexion qui prenait des chemins certes détournés (de mon point de vue), mais menait tout de même au but, ce dont on ne peut se rendre compte qu'en écoutant les échanges précédant mon irruption... J'en donnerai ici un exemple.

Les élèves avaient à prendre connaissance de 8 extraits d'articles, les uns monophoniques, les autres polyphoniques, relatifs aux jeux vidéo. Ils devaient identifier dans chaque texte le ou les énonciateur(s), sans se préoccuper dans un premier temps du contenu des positions énoncées. La consigne se présentait ainsi :

Pour chaque texte, répondez à la question suivante : de qui ce texte présente-t-il le point de vue ?

- a) du journaliste qui a rédigé l'article ?
- b) d'un joueur (prénom, âge) ?
- c) d'autres personnes ?

Je passe de groupe en groupe, et j'arrive près de Gaëlle, Damien, Emilie et Vincent. Je constate qu'ils ont écrit à propos du texte 2, monophonique (c'est le témoignage d'un adolescent) :

C'est un joueur de console. Il s'appelle Sylvain, il a 14 ans.

Pour moi, le travail est terminé pour ce texte. Je considère comme dépourvus d'intérêt les échanges qui ont lieu au moment où j'arrive. Les élèves sont en effet en train de se dicter un complément de réponse :

- 16. Emilie : il a commencé
- 17. Gaëlle : il a/il a l'habitude. Il a/l'habitude/de jouer/à la console
- 18. Vincent : à la console, parce que ça fait
- 19. Gaëlle : car/
- 20. Vincent : car ça fait 10 ans qu'il joue
- 21. Gaëlle : car il a commencé
- 22. Vincent : à 4 ans/4 ans.

3. « Pratiques d'oral dans le travail de groupe », B. Daunay, I. Delcambre, S. Marguet, C. Sauvage, *Recherches* n° 22.

J'interviens, donc :

23. Prof : Bon. Vous pouvez aller plus vite, hein maintenant, c'est un joueur de console, il s'appelle Sylvain, il a 14 ans, donc c'est l'avis, c'est le point de vue d'un joueur de console, il s'appelle Sylvain, il a 14 ans, ça me suffit.
24. Damien : C'est bon alors ?
25. Prof : C'est bon.
26. Vincent : Y a pas de problème.
27. Prof : Ce que vous avez fait après, c'est intéressant, de toutes façons, c'est utile pour la suite, mais pour le moment vous n'êtes pas obligé d'aller dans, si, autant dans...
28. Damien : autant dans les détails.
29. Prof : dans le détail, hein.
30. Vincent : dans le détail, oui.
31. Prof : Vous pouvez continuer en vous contentant de répondre comme ça.
32. Vincent : Et là on fait le texte 3 maintenant.
33. Prof : Vous passez au 3.

Ce n'est qu'en écoutant l'enregistrement que j'ai pris conscience de l'importance de la lente appropriation du texte, qui passait par un important travail de paraphrase, et dont les élèves voulaient légitimement faire apparaître la trace dans leur écrit final. Voici un extrait de la discussion qui précède mon arrivée :

1. Vincent : Après on pourrait mettre « ça fait 10 ans qu'il joue à la console », puisqu'il a dit qu'il avait commencé à 4 ans.
2. Damien : Ouais
3. Vincent : Ça fait 10 ans qu'il joue à la console. Il a commencé à 4
4. Emilie : Il a acheté une console parce que ses parents...
5. Gaëlle : Attends, « j'ai choisi la SuperNintendo »
6. Vincent : parce qu'il avait, ses copains ils en avaient la même.
7. Gaëlle : alors question habitude. Il a l'habitude de...
8. Emilie : de jouer
9. Gaëlle : de jouer.
10. Emilie : ouais
11. Gaëlle : parce que il a commencé à 4 ans.
12. Emilie : de jouer.
13. Gaëlle : Alors euh
14. Emilie : qu'il a commencé à jouer à 4 ans
15. Vincent : donc ça fait 10 ans qu'il joue à la console, puisqu'il a commencé à 4 ans.

Quant à la suite de l'enregistrement, elle montre qu'après mon départ, les élèves s'obstinent –heureusement ! – car il leur reste à surligner le texte 2 ; ils se sont en effet

donné une consigne supplémentaire⁴, mais qui leur semblait évidente : toutes les réponses devant renvoyer à quelque chose du texte travaillé, il faut rendre visible par le fluo l'origine des informations consignées sur la copie.

34. Gaëlle (surligne le texte) : « J'ai commencé.. ».
 35. Vincent : jusque « 4 ans. »
 36. Gaëlle : « quand j'avais 4 ans... je sais ce qu'il faut faire ».
 37. Vincent (surligne) : « et je sais ce qu'il faut faire. » Voilà !
 38. Vincent : Alors, texte 3.

L'extrait suivant montre qu'ils sont tout de même quelque peu déstabilisés par mon intervention (Gaëlle en 46), mais très vite, le groupe reprend son mode de travail.

39. Gaëlle : Julien 15 ans. Alors c'est quoi déjà ? (lit) « Si j'ai 5 minutes, j'ai envie de faire un [stRitsfajgoer] ». C'est un jeu, ça ?
 40. Vincent : Non, « Street Fighter II ». On parle de Julien qui a 15 ans.
 41. Gaëlle : Ouais mais il... c'est...
 42. Damien : C'est lui qui parle là.
 43. Vincent : C'est lui qui parle, c'est ce que je viens de lui dire. J'ai déjà lu, moi, tout à l'heure. C'est lui qui parle, c'est Julien qui a 15 ans.
 44. Gaëlle (cite le texte) : « Si j'ai 5 minutes, j'ai envie de... »
 45 Vincent : ouais, donc on marque : Julien 15 ans
 [Les élèves se dictent le texte : C'est un joueur qui parle. Il s'appelle Julien. Il a 15 ans.]
 46. Gaëlle : Après qu'est-ce qu'il faut marquer, c'est tout alors ?
 47. Vincent : Attends on va regarder, on va le lire.
 48. Emilie : C'est un jeu, là, Street Fighter ? C'est un jeu, ça ?
 etc.

Faire seul/faire avec d'autres

Il est donc impossible d'appréhender, en temps réel, le travail effectif des groupes : l'écoute épisodique des échanges ne donne pas une idée juste de ce qui se passe et n'autorise pas à une mise en cause du principe du travail de groupe.

Il n'empêche – et les enregistrements le confirment – qu'un élève peut parvenir à imposer son idée (juste ou erronée) à d'autres sans qu'il y ait véritablement discussion. La tâche peut ainsi être réussie sans que les seconds soient capables de refaire seuls ce qu'ils ont fait dans le cadre d'une telle collaboration. Imposition n'est pas coopération, et de ce fait on n'est pas dans le cadre de développement que décrit Elisabeth Nonnon,

4. ... c'est l'effet – positif – d'une consigne de départ suffisamment « floue » pour laisser aux élèves le soin de se l'approprier. Voir dans ce numéro l'article « Pour des consignes floues », I. Delcambre, M.-M. Cauterman.

reprenant les théories de Vygotski sur la « zone de proche développement »⁵ : « Le mouvement est donc double : passer de ce que [l'enfant] sait déjà faire tout seul à quelque chose qu'il ne saurait pas faire tout seul (lire un livre entier par exemple) mais qu'il arrive à faire dans l'action commune (lire un livre à deux) ; ensuite passer d'un savoir ou d'une pratique qu'il maîtrise dans la coopération à la maîtrise autonome de cette pratique. »

Comment articuler travail individuel et travail de groupe, comment engager les élèves dans des démarches, consignes de travail visant à instaurer une vraie coopération et à leur en faire comprendre la nécessité ? A travers quelques exemples, je me propose d'explorer maintenant quelques pistes.

Au préalable quelques remarques destinées à situer les démarches décrites. Les exemples auxquels je fais référence ont pour cadre une classe que j'ai « suivie » de 4^{ème} en 3^{ème}. Je n'ai donc pas eu cette année à *installer* le travail de groupe ; c'est pour cela, et non parce que c'est une « bonne classe », que ce qui est décrit ici est possible : les 3^{ème} 5 ne font pas d'allemand, pas de latin, seuls 3 ou 4 d'entre eux entreront en 2^{nde} de LEGT l'an prochain, certains ont presque 16 ans et auront peut-être quitté l'école à l'heure où ce numéro de *Recherches* paraîtra, d'autres envisagent l'apprentissage⁶... Cette année, sur la base d'habitudes acquises, je peux introduire des modifications, des améliorations du dispositif général. Entre autres habitudes acquises, celle de prendre un temps de réflexion personnelle avant de commencer à échanger en groupe : si donc dans la suite de l'article le travail de groupe est présenté comme préalable à un travail individuel, dans la réalité les échanges sont eux-mêmes précédés d'un temps personnel de durée variable et plus ou moins guidé (essentiellement pour découvrir les documents, comprendre la consigne, faire un premier repérage). Autre remarque : j'ai choisi de ne parler que d'activités de groupes débouchant sur des écrits individuels sur copie ; je laisse de côté d'autres modes de restitution des travaux de groupe, les différentes formes de mise en commun (pour lesquelles je renvoie à l'ouvrage de Michel Barlow déjà cité), ma réflexion étant centrée sur l'articulation travail de groupe/apprentissages individuels.

Travail en groupe, travail personnel : apprendre à gérer le temps

Dans ce premier exemple, les élèves avaient à effectuer une tâche d'appariement. Ils disposaient de trois documents : les textes de quatrième de couverture de neuf romans policiers, les références (titre, auteur, édition), et des extraits (un par roman). Il fallait donc réassocier les éléments de chacun des neuf romans.

Ils avaient en outre reçu une fiche de consignes découpant les deux heures consécutives de cours en deux phases de travail. Ils savaient que la première serait close

5. *Spirale* n° 1 (1988), « Que voudrait dire aider à comprendre ? », p. 38.

6. C'est, à mon avis, justement parce que ce n'est pas une « bonne classe » qu'il faut mettre en place le travail de groupe...

au bout d'une bonne heure, et qu'à la fin de la deuxième heure les travaux seraient ramassés en l'état.

I. TRAVAIL DE RECHERCHE EN GROUPE

Ecrire au crayon sur les documents, utiliser le fluo, prendre des notes sur le cahier.

- 1) Associer les 4èmes de couverture, les références (titre, auteur, édition), et les extraits. Surligner (fluo) les informations qui vous permettent de faire les associations.
- 2) Ces neuf livres se ressemblent : qu'ont-ils de commun ? Justifier la réponse.
- 3) Trouver pour chaque livre :
 - à quel endroit se déroule l'histoire ;
 - qui mène l'enquête (nom et autres précisions s'il y en a).
- 4) Quels sont les livres qui vous paraissent plutôt destinés à des jeunes (adolescents, enfants) ? Justifier les réponses.

II. MISE AU PROPRE : TRAVAIL INDIVIDUEL SUR FEUILLE DE CLASSEUR

- A. Coller proprement les 4èmes de couverture et les extraits, en dessous coller ou recopier les références (auteur, etc.)
- B. Rédiger la réponse à la question 2.
- C. Faire un tableau pour répondre aux questions 3 et 4 :

| Titre | Auteur | Lieu | Qui mène l'enquête ? | Littérature de jeunesse ?* |
|-------|--------|------|----------------------|----------------------------|
| | | | | |

* Pour la colonne « Littérature de jeunesse », répondre par oui ou par non. Quand la réponse est oui, indiquer en quelques mots ce qui permet de répondre.

Le programme était certes bien chargé. Mais les tâches à effectuer n'étaient pas hors de portée des élèves, d'autant que j'intervenais à la demande dans les groupes pour suggérer des associations, aider au repérage des indices, mettre le doigt sur les inversions. La seule vraie difficulté résidait dans la gestion du temps ; pour la question 3, il était possible de procéder à une répartition des tâches avec vérification par l'ensemble du groupe des réponses trouvées. Mais peu d'élèves ont accepté cette nouvelle règle du jeu (le travail en deux phases), et se sont mis à découper et à coller dès la fin de la recherche sur la consigne 1 ; j'ai tout juste pu éviter qu'ils ne le fassent au fur et à mesure⁷. Quant aux questions 2, 3 et 4, certains ne les avaient pas lues, d'autres

7. ... ce que j'aurais accepté de la part d'élèves plus jeunes et surtout plus novices en matière de travail de groupe et d'exercices d'appariement : je laisse alors volontiers les élèves découper, faire des paquets réunis par des trombones, etc.

avaient considéré qu'elles ne nécessitaient pas de réflexion commune, d'autres encore avaient reporté ce travail à plus tard.

Toujours est-il que quand j'ai mis « officiellement » fin à la première phase, beaucoup étaient déjà de fait dans la « mise au propre ». J'ai rappelé que je ne donnerais pas de temps supplémentaire pour travailler en groupe, et j'ai ramassé les copies comme prévu. Dans la quasi-totalité, la tâche d'appariement était correctement faite, mais ça s'arrêtait là.

J'ai quand même laissé une deuxième chance. C'est sans doute ainsi que les élèves ont compris la suite. Pour moi, il s'agissait avant tout de les faire réfléchir sur la manière dont ils avaient géré leur travail de groupe, et sur ce qu'ils auraient pu faire d'autre.

La semaine suivante, j'ai donc rendu aux élèves leurs copies, non notées, ni même annotées, avec une nouvelle fiche de consignes.

Rappel : ce qu'il fallait faire en groupe, puis seul

(suivaient les consignes telles qu'elles figuraient dans le document précédent, cf. supra)

* * *

- 1) Mets une croix devant les questions sur lesquelles vous avez effectivement travaillé en groupe.
- 2) Vérifie que ton travail individuel est terminé. Sinon, termine-le à la maison pour vendredi prochain.

C'était une manière de montrer que la commande de travail individuel restait valable, même si le travail de groupe n'avait pas permis de faire le tour des problèmes, et par là de poser la question de la bonne gestion du temps de travail de groupe. D'autre part, le barème dont je me suis servie pour noter ce travail et que j'avais annoncé aux élèves accordait autant de points aux associations (consigne A) qu'au tableau (consigne C) : manière de ne pas disqualifier la première partie du travail, celle qu'ils avaient considérée comme la plus importante, tout en signifiant que le reste aurait dû être traité tout aussi sérieusement. Le tableau, très majoritairement raté, faute d'avoir été travaillé, a été corrigé en classe.

Après cette première expérience, j'ai pris l'habitude de limiter les temps d'échanges et d'amener les élèves à faire le tri entre ce qu'ils peuvent faire seuls, ou plus tard, et ce qu'il est nécessaire de réfléchir avec les autres. Cependant j'essaie de tenir compte du fait que tout ne peut être anticipé. Il suffit de songer à nos propres expériences de travail collectif (recherche, équipes pédagogiques, vie associative) pour se rendre compte que de fréquents allers et retours sont nécessaires entre la réflexion collective et l'effectuation par chacun des tâches qu'il prend en charge.

Susciter le besoin du groupe

Il s'agit d'une série d'exercices sur les connecteurs logiques (exercices à trous, textes-puzzles), que j'ai donnés en annonçant aux élèves qu'après un temps de travail

de groupe, ils auraient à en effectuer individuellement une partie. Au moment du passage au travail individuel, les élèves ont demandé quelques minutes de plus, que je ne pouvais qu'accorder : ils avaient cette fois compris la règle du jeu et essayé de tirer parti du temps de travail commun. J'ai ensuite profité de l'interclasse pour rétablir la disposition originelle de la salle (tables alignées) : manière de matérialiser le changement de dispositif, de marquer que « maintenant, c'est chacun pour soi. » La conséquence a été, au bout d'une dizaine de minutes, la reprise très discrète d'échanges entre des élèves, essentiellement pour la résolution d'un texte-puzzle. Tricherie ? Sans doute... mais j'ai dit plus haut ce que j'en pensais... En l'occurrence, j'ai préféré laisser faire (tout en montrant aux élèves que je voyais bien ce qui se passait), car en somme, ces élèves censés travailler seuls s'apercevaient qu'ils avaient besoin de coopération : c'était bien l'un de mes objectifs. Ce qui se produisait à ce moment-là, c'étaient des échanges limités au minimum, pour se rassurer, ou pour glaner juste une petite idée, un embryon de solution à partir duquel chacun reprenait sa réflexion personnelle... Les questions que les élèves se posaient à ce moment de leur travail, ils ne pouvaient pas se les poser plus tôt. J'ai donc choisi non seulement de ne pas sanctionner, mais même d'institutionnaliser ce qu'on pourrait considérer comme des formes de tricherie : j'en viens à des temps de travaux de groupe, suivis de temps individuels, eux-mêmes interrompus par de nouveaux échanges, très brefs : « Vous avez cinq minutes pour demander l'avis de quelqu'un sur quelque chose qui vous gêne »... « trois minutes pour tricher, mais seulement avec les yeux, rangez les stylos ! »...

Rentabiliser le travail de groupe

Après lecture silencieuse de la nouvelle *Journal d'un monstre*, de Richard Matheson, les élèves avaient reçu une fiche de travail commençant ainsi :

Voici les consignes d'un travail individuel. Vous allez avoir une demi-heure pour préparer en groupe ce travail. Au bout d'une demi-heure, vous devrez vous débrouiller seuls. A vous de bien utiliser le temps de travail de groupe : ce n'est pas forcément sur la première question qu'il faut passer le plus de temps ensemble !

Suivaient deux consignes. La première se présentait sous forme d'un tableau à compléter. Dans la première colonne étaient inscrites une vingtaine d'informations extraites du texte par inférence ; les élèves avaient à retrouver les passages correspondants, à les copier dans la seconde colonne et à indiquer les numéros de lignes.

| Informations | Phrases | lignes |
|---|---|--------|
| 1) Les parents du monstre ont une voiture | « Ils se font avaler par la grosse machine et elle roule et elle s'en va. » | 1. 32 |
| 2) Il y a eu une fête d'enfants. | ... | 1. ... |
| etc. | | |

La seconde consigne demandait d'étudier le « langage du monstre » et d'écrire quelques lignes dans le même style.

Il s'agit en gros du même schéma que pour l'activité d'appariement décrite ci-dessus : alternance de travail de groupe et de travail individuel, le travail de groupe constituant une phase préparatoire ; la différence est qu'ici, il appartient aux élèves d'évaluer le degré de difficulté des différentes tâches et de choisir une stratégie efficace.

L'objectif était de leur montrer que la première partie du travail pouvait faire l'objet d'échanges rapides, avec éventuellement répartition du travail, et prise de notes sur le document, en utilisant des systèmes d'annotations et de surlignage, la méthode à proscrire étant celle qui venait spontanément à beaucoup : prendre une copie, « faire la présentation » (entendez : noter son nom, son prénom, sa classe, la date, le titre...), calculer et tracer les colonnes du tableau, le remplir soigneusement au fur et à mesure. Balayer au brouillon la première tâche (le tableau) permettait au contraire au groupe de prendre le temps de réfléchir à la seconde (étude du « langage du monstre ») avant de mettre l'ensemble au propre.

Mon intervention dans les groupes a consisté à les interroger sur la manière dont ils avaient l'intention de gérer le temps, et à suggérer des méthodes plus économiques. Mais il a fallu aux élèves du temps pour qu'ils se rendent compte... qu'il en perdaient, et la demi-heure impartie a été un peu dépassée. La seconde tâche a été quelque peu bâclée, entre autres raisons parce qu'elle pose des problèmes plus complexes que la première (une chose est de percevoir que le personnage « parle bizarrement », une autre est de repérer et de nommer des problèmes linguistiques précis) ; certains ont commencé à saisir l'intérêt d'un calcul de rentabilité, d'une meilleure anticipation du temps nécessaire à la réalisation de chacune des tâches. Et pour tous, il est devenu clair qu'il faut distinguer deux phases : une première phase où l'on travaille avec les autres, mais où l'on écrit pour soi, au brouillon ; une seconde phase où l'on travaille, seul, à rendre lisible le résultat de la réflexion.

J'ai par la suite reconduit ce dispositif. J'ai constaté, au fil des séances, qu'ils sont de moins en moins nombreux, les élèves qui pensent faire un bon calcul en mettant au propre tout de suite. Ce sont souvent des élèves qui ont peur d'oublier, qui ne sont pas encore vraiment capables de faire seuls ce qu'ils ont réussi en coopération, et qui ne sont pas sûrs qu'ils sauront relire/comprendre leurs notes. Mais de plus en plus se développe une pratique du vrai brouillon, avec ratures, flèches, bouts de textes dans tous les sens, mots à peine lisibles, abréviations, codages personnels ; ce qui fait que par exemple Justine, lorsqu'elle veut, avant de recopier, « savoir si ça va », prend la précaution de me donner le mode d'emploi des notes de travail qu'elle me soumet : « Ça commence là, et puis après vous lisez là ! » Pas question que je lise à côté, de toutes façons je n'y comprends rien. Et si, un peu inquiète toute de même, je demande : « Mais tu n'as pas oublié que tu dois faire ça, et ça ? », je comprends très vite que ma question est déplacée, et que somme toute je dérange !

La distinction des deux phases de travail (en groupe, puis seul) se fait de plus en plus sans qu'il me soit nécessaire de marquer très fortement la rupture. D'eux-mêmes, les groupes, l'un après l'autre, cessent les discussions et chacun prend sa copie. Il y a comme ça des moments de silence qui étonnent les élèves eux-mêmes, moments

entrecoupés par d'inévitables mini-échanges destinés à se rassurer, à vérifier, ou à l'opposé, lorsqu'il ne s'agit plus que de tâches routinières de « finition » (souligner, tracer des colonnes, copier), par de vrais bavardages sans rapport avec l'objet du travail (peut-on parler de « décharge cognitive » ?), mais que je ne vois pas toujours la nécessité d'interrompre, car j'ai souvent constaté que les élèves étaient capables de « zapper »⁸ aussi facilement dans un sens que dans l'autre.

Notes de travail et mise au propre

« Mettre au propre » apparaît, dans les exemples ci-dessus, une activité importante, qui prend du temps. Cette activité s'accompagne, chez les élèves, de tout un rituel : la nouvelle feuille que l'on prend ou que l'on emprunte (un élève gère un stock de feuilles de dépannage que je porte dans mon cartable), la date, le nom, la règle pour souligner en rouge (ce que je n'ai d'ailleurs jamais demandé), les questions sur la nécessité ou non de « recopier les questions », le « titre qu'il faut mettre », « ça fait rien si c'est une feuille bleue ? » (oui, oui, en 3ème !). J'ai fini par renoncer à mes sarcasmes du genre : « Mais enfin vous n'êtes plus en 6ème ! » Car, comme le silence qui s'installe alors, c'est probablement pour les élèves une manière de marquer la transition entre deux temps de travail, et de consacrer l'importance de cette dernière étape. Et c'est vrai que c'est important, de bien mettre au propre, de mon point de vue et de celui des élèves. Les élèves, même s'ils s'y prennent parfois mal, ont conscience que c'est sur cet objet-là qu'ils seront éventuellement notés, en tout cas évalués. Mon point de vue est un peu différent : mettre au propre, ce n'est jamais purement et simplement recopier un brouillon tel quel. Mettre « au propre », c'est d'abord... « s'approprier » le travail du groupe, structurer ses notes, se poser de nouvelles questions : c'est, en soi, un vrai travail, de nature différente du précédent, un travail solitaire. Les réponses, les trouvailles, les idées qui ont émergé lors du travail de groupe ne peuvent être correctement mises « au propre » que si l'élève les a faites siennes ; la mise au propre révèle les effets d'imposition, les faux consensus du groupe. C'est à ce moment que les élèves peuvent se rendre compte qu'ils n'ont pas vraiment compris, qu'il leur manque quelque chose, ce qui entraîne certains des mini-échanges mentionnés plus haut.

L'analyse de ce qui se joue dans cette étape m'a conduite à imaginer divers « stratagèmes » autour des traces écrites du travail de groupe, pour accentuer les problèmes de mise au propre et faire de ce moment une nouvelle situation d'apprentissage. Voici quelques exemples :

- Un seul élève est autorisé à écrire pendant le travail de groupe. Il devra mettre ses notes à la disposition des autres. On devine ce que cela entraîne comme contrôle, comme commandes de la part de ceux qui n'écrivent pas, et comme exigence d'accord sur les idées trouvées. Une variante : pour corser encore la difficulté, on

8. Sur le « zapping », voir l'article déjà cité, « Pratiques d'oral dans le travail de groupe », p. 176.

peut faire en sorte que l'élève secrétaire n'ait pas tout de suite à sa disposition les documents supports, ce qui contraint les autres à être très explicites ; mais tous les travaux ne se prêtent pas à cette variante ;

- Tout le monde peut prendre des notes, mais uniquement sur les marges (étroites, très étroites !) du document support, ou sur un quart de feuille. Cela empêche la rédaction de textes « prêts à copier », incite à l'utilisation de codages et d'abréviations, oblige à des choix : ce qu'on risque d'oublier, ce qui est le plus important... Une manière d'apprendre à prendre des notes dont les élèves voient immédiatement l'intérêt ;
- Personne n'a le droit de prendre de notes : tout dans la tête ! L'hypothèse est ici que l'effort de mémorisation ne peut se faire que sur la base d'une bonne appropriation de la réflexion commune, qui passe par des reformulations au sein du groupe. Variante : au bout de vingt minutes, la prise de notes est autorisée.

Faire travailler les élèves en groupe, c'est poursuivre **conjointement** trois types d'objectifs :

- des objectifs didactiques, que je n'ai pas explicités ici, mais qui sont sous-jacents à chacune des démarches présentées à titre d'exemples ;
- des objectifs d'acquisition de méthodologies de travail intellectuel, personnel et collectif : mises au service de l'apprentissage du français, ce sont des compétences que je crois durables et réinvestissables, dans d'autres disciplines, et dans le cadre de la poursuite des études. Mes élèves ne sont pas de ceux qui, par leur appartenance socioculturelle, acquièrent ces compétences en dehors de l'école... ;
- des objectifs sociaux : apprendre, par le travail de groupe, à l'occasion de tâches scolaires courantes, que l'autre est tout compte fait supportable, peut-être même intéressant... Voilà qui peut sans doute donner sens à tous les discours, expositions, colloques, journées, semaines sur « l'éducation à la citoyenneté », à l'heure où de récents textes officiels la présentent comme l'une des missions de l'école, et parlent de « morale civique », de « prévention de l'incivilité et de la violence », de « valeurs de la République », de « d'idéal laïque »⁹. Le travail en groupe tend à faire, parfois, de la classe, un espace de relative paix sociale, paix obtenue non pas en imposant le silence, mais en autorisant, en invitant à se parler.

9. Les termes entre guillemets figurent dans la circulaire 97-123 : « Mission du professeur exerçant en collège, en LEGT ou en LP », B.O. n° 22, 29 mai 1997, et dans la note de service 97-216 : « Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble », B.O. n° 36, 16 octobre 1997.