

DIGRESSIONS DANS LES INTERACTIONS VERBALES ENTRE ÉLÈVES TRAVAILLANT EN GROUPE

Estelle VERSTRAETE
Ecole élémentaire, Haubourdin

Pourquoi choisir de parler d'un tel sujet, les digressions, qui semblent présenter bien peu d'intérêt quand il y a déjà tant à faire pour comprendre la façon dont les enfants construisent leurs apprentissages ? Les digressions ont mauvaise réputation dans la classe, elles nous font peur à nous, enseignants, qui pensons qu'elles correspondent à des obstacles dans l'apprentissage des enfants et à une perte de temps. Elles sont en partie à l'origine de nos réticences de professeurs à faire travailler nos élèves en groupes. Evidemment, en évitant ce mode de travail nous n'empêchons pas les digressions d'apparaître dans la classe, mais elles sont alors moins visibles et nous ne nous y attardons pas.

Il est vrai que la mise en place du travail en groupes est complexe, c'est aussi un travail de longue haleine. Ayant fait travailler mes élèves régulièrement de cette façon depuis le début de l'année scolaire, j'ai été plusieurs fois confrontée à des difficultés. Il a fallu s'accoutumer au bruit (gênant pour soi, pour les élèves, pour les collègues voisins), gérer les disputes et les incompatibilités d'humeur entre les enfants, enfin il a fallu renoncer à tout vouloir contrôler dans la classe... Ne pas savoir tout ce qui se passait à l'intérieur des groupes était parfois inquiétant : les élèves travaillaient-ils tous ? n'y avait-il pas des rapports de force qui s'installaient entre les élèves ? n'y avait-il pas perte de temps en utilisant ce mode de travail ? Toutes ces questions je me les suis posées et je ne doute pas qu'elles se posent à tout enseignant abordant ce mode de travail pour la première fois... Il a donc fallu s'organiser autrement, apprendre à travailler ensemble en respectant des règles, chacun a dû trouver sa place (élèves mais aussi enseignante)... Ces difficultés

rencontres ne me font qu'apprécier un peu plus aujourd'hui les progrès réalisés par tous ; alors que l'année scolaire se termine, j'ai enfin l'impression de pouvoir récolter les fruits de ce travail...

Les réticences des enseignants à s'engager dans la pratique de travail en groupe s'expliquent donc... Et les digressions des élèves, qu'ils surprennent à travers leurs passages dans les groupes, ne sont pas faites pour les rassurer. Ces bribes de conversation étrangère à la tâche proposée, peuvent les conforter dans l'idée que leurs élèves ont perdu leur temps et qu'il n'ont pas su remplir leur mission d'enseignement.

C'est en enregistrant mes élèves que j'ai pris conscience de l'intérêt que pouvaient avoir certaines digressions¹. La plupart du temps, elles n'empêchaient pas les élèves d'avancer dans leur travail. Ensuite, elles intervenaient à des moments bien précis et semblaient avoir différentes fonctions :

- détendre l'atmosphère dans le groupe,
- prendre du recul par rapport à l'action,
- rattacher certains éléments du travail au propre vécu des élèves afin de se les approprier,
- évacuer certaines tensions.

J'ai donc pris le parti d'envisager certaines digressions autrement : non pas comme un frein au travail de groupe mais au contraire comme un moyen particulier pour le faire avancer. De toutes façons, bonnes ou mauvaises, puisque les digressions existaient, elles méritaient bien qu'on y aille voir de plus près.

DÉFINIR LES DIGRESSIONS

Le premier problème a été de définir les contours des digressions. Pierre Bayard², qui s'intéresse aux digressions dans l'œuvre de Proust, nous montre que la délimitation d'une digression est avant tout le résultat d'une décision du lecteur. L'idée principale est donnée par l'étymologie du mot *digredior* qui signifie marcher hors. Les métaphores qui accompagnent les digressions sont de cet ordre : on parle de parole buissonnière, de chemins de traverses par rapport à la voie droite dont on s'écarte ou encore c'est l'image du fil que l'on passe ou qui se rompt. Toutes ces métaphores nous renvoient la même idée d'écart voire de rupture par rapport au sujet donné ou à l'objectif fixé...

Les digressions se caractérisent par différents points.

En tant qu'écart, la digression ne se définit pas en soi mais par rapport à un sujet déjà existant où faisant effraction elle vient figurer. La digression peut être clôturée après un temps plus ou moins long ou bien inclure une seconde digression dans la première. On peut voir ainsi des arbres digressifs où s'enchevêtrent des digressions de degrés multiples.

1. J'ai enregistré mes élèves dans le cadre de la recherche que je mène pour le DEA en Sciences de l'Éducation.

2. Bayard Pierre (1996) *Le hors- sujet. Proust et la digression*, Paris, Editions de Minuit.

Les digressions peuvent prendre des formes différentes. Il existe des formes explicites où l'auteur est conscient qu'il va s'éloigner du sujet ou qu'il s'en est éloigné (on trouve alors des formules du style *j'ouvre une parenthèse, je m'éloigne un peu du sujet, pour en revenir à...*, etc.). Dans d'autres cas, la digression est exclusivement identifiée par celui qui écoute et non par celui qui parle. Cette fois, c'est l'observateur qui construit la digression. Dans le cadre des interactions scolaires entre élèves, les digressions sont uniquement de cet ordre.

Les digressions se caractérisent aussi par certains signes accompagnateurs qui en marquent l'entrée ou la sortie.

La longueur est variable selon les digressions (d'un simple mot à un passage beaucoup plus long...).

On peut aussi définir une digression en fonction du lien qu'elle entretient avec ce qui précède et ce qui suit. La question est de savoir comment on passe d'une idée à l'autre. La psychanalyse donne à ce lien une importance particulière, sous le terme d'association d'idées.

Enfin, la digression se caractérise par sa fonction. Elle peut en effet avoir des fonctions différentes. La question étant de savoir si une digression utile voire nécessaire demeure digression...

On trouve des digressions à l'oral mais aussi dans la littérature. Si elles ont de nombreux points communs elles ont aussi chacune leurs spécificités. A l'écrit, par exemple, une digression peut avoir une valeur esthétique qu'elle pourra difficilement prendre à l'oral.

Dans le cadre des interactions verbales entre élèves travaillant en groupe, les digressions prennent encore un sens particulier qu'il nous faut définir spécifiquement.

On peut considérer qu'il y a digression à chaque fois que surviennent des interactions extérieures à la tâche introduite par l'enseignant. A première vue, les digressions apparaissent alors à chaque « hors sujet », à chaque écart des enfants face au travail qu'ils ont à effectuer.

Enlevons ces passages digressifs dans un corpus retranscrit, il ne reste alors que les phases de travail du groupe, ce qui implique un gain de temps appréciable...

A travers les différents corpus retranscrits, apparaissent des passages digressifs dont la teneur diffère en fonction de différents paramètres que nous évoquerons ultérieurement. Il est important de souligner cette pluralité : il n'existe pas une mais **des** digressions. Ces digressions peuvent être catégorisés de façon hiérarchique. Isabelle Delcambre³ a ainsi construit des catégories de digressions en fonction de leur proximité ou pas avec la tâche de départ.

Les exemples proposés ont été recueillis dans la classe de CE2 où j'enseigne à mi-temps cette année. Cette classe est située dans une zone urbaine sensible. Sur les vingt élèves que comporte la classe, six ont un an de retard. Il faut souligner que la plupart des élèves ont un rapport au savoir qui n'est pas toujours direct... Des difficultés psychologiques (situations familiales difficiles) perturbent quelques

3. Delcambre Isabelle (à paraître), « Les digressions dans le travail de groupe : conduites diversifiées, rapport différencié à la tâche », Actes du colloque de Louvain La Neuve, *Didactiques des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, janvier 2000.

élèves de la classe : trois d'entre eux sont suivis par un psychologue en dehors de l'école.

Les exemples ont été extraits des enregistrements effectués à travers trois tâches différentes à des moments différents de l'année. Ce sont toutes trois des activités de lecture. La première a eu lieu le 28 octobre. Après lecture individuelle d'un texte d'une page relatant les origines et les caractéristiques de la fête d'Halloween, les enfants devaient répondre en groupes à un questionnaire sur le texte. La deuxième activité (20 novembre) consistait à apparier la couverture, la 4^{ème} de couverture et une page intérieure d'un même livre. Les enfants avaient devant eux les photocopies mélangées des différentes pages d'une dizaine de livres, certains appartenant à la même collection ou traitant de sujets proches. La troisième activité (13 mars) consistait à classer différents articles de journaux dans les rubriques appropriées. Les enfants travaillaient en groupe tout de suite, ils découpaient et classaient les articles puis collaient articles et étiquette-rubrique correspondant sur une même feuille. Je précise que les exemples illustrant les différentes catégories de digressions n'ont pas fait l'objet de censure de ma part, elles sont retranscrites telles quelles dans la crudité du langage des élèves... Dans certains passages élargis pour favoriser la compréhension, les digressions apparaissent surlignées. Les conventions de transcription se trouvent en annexe et sont rappelées en notes de bas de page.

LES CATÉGORIES DE DIGRESSIONS

Comme nous l'avons vu précédemment, les digressions sont multiples. Le classement proposé hiérarchise les différentes digressions en fonction de leur proximité avec la tâche de départ. Ainsi, les premières catégories de digressions sont proches de la tâche à accomplir par le groupe et les suivantes s'en éloignent de plus en plus.

Les digressions à propos du contenu d'un texte

Chaque enfant arrive dans le groupe de travail avec ses propres connaissances et représentations. Le travail en groupe va lui permettre de confronter celles-ci avec celles de ses pairs et de les réajuster en fonction des différents points de vues dans le groupe. Certaines digressions apparaissent au moment où les enfants verbalisent leurs connaissances ou leurs représentations, par le biais d'analogies avec leur vécu. Ces digressions peuvent apparaître lorsqu'un problème de vocabulaire survient dans le groupe. Dans l'exemple suivant, les élèves sont en train de ranger différents articles de journaux dans des rubriques différentes (météo, recettes, animaux, faits divers, etc.) au cours d'une tâche de lecture. Un article évoque la vie du hamster et pose question à une des élèves du groupe, Olivia, ce qui engendre la digression suivante :

Olivia : Oh ! le hamster ?

Sélalé : Hein !! Eh elle sait même pas c' que c'est qu'un hamster !!!

Lévy : C'est une bête hé !

Séla : C'est un p' tit truc : ça ressemble un peu à une souris ! !

Olivia : (*très sûre d'elle*) Mais NON ! un HAMSTER ! Pas un animal !

Lévy : Un hamster c'est un animal.

Séla : Ben oui c'est un p'tit animal qui ressemble un peu à une souris...

Olivia : (*rires moqueurs*) C'est un animal ? un hamster ! ...Eh r' garde (*parle au magnétophone, en articulant bien*) Un hamster est un animal ! (*rires moqueurs*) ... (*puis se rangeant brutalement à l'avis des autres*) Ouais, j'en ai un chez moi.⁴

Séla : (*rassurée*) Ah ben voilà... Ma tante aussi elle n'en avait un

On voit dans cet exemple que les élèves ont suspendu leur activité de classement, même s'ils restent très proches du travail puisque la digression s'opère sur un mot contenu dans un article et qui interroge une élève du groupe, Olivia. Ce petit crochet dans la tâche, leur permet de s'accorder sur la définition du mot « hamster » et donc de s'appropriier le contenu du texte. On se situe donc dans une zone très proche de la tâche. Le revirement d'Olivia peut sembler étrange : pourquoi toutes ces questions si elle a véritablement un hamster chez elle ? Voyant que le reste du groupe s'accorde sur une définition du mot hamster (qu'elle conteste dans un premier temps), Olivia ne veut pas faire machine arrière en reconnaissant son erreur et son ignorance. Elle effectue alors cette pirouette (« ouais j'en ai chez moi ») pour ne pas perdre la face. Elle signifie ainsi au reste du groupe qu'elle les a piégés en faisant semblant de ne pas savoir ce qu'était un hamster, et que de cette façon elle a pu tester leurs connaissances en la matière. En réalité, je pense qu'Olivia ignorait réellement ce qu'était un hamster. Après vérification (je lui ai posé la question plusieurs mois après cet enregistrement) elle n'a pas de hamster chez elle...

Dans un autre groupe, concernant une autre activité de lecture (répondre à un questionnaire sur les origines de la fête d'Halloween) apparaît une digression de ce type :

Kévin : (*plus vite*)...**que faisaient les Gaulois pour effrayer les esprits ?** (*lit la question 3*)⁵

Tarik : arrête Vincent !

Vincent : Y f'saient /« Beuh », peur/⁶ !

EEE : *Rires*⁷

Vincent : Ou bien y cassaient leurs couilles

Rire de Karen

Maîtresse : chut

Vincent : y faisaient /la mort/

Tarik : Attends fais voir...

Kévin : Ils tuaient les gens...

Karen : Non !

4. La ponctuation et les commentaires en italique ont été ajoutés pour faciliter la lisibilité.

5. Les mots en gras signifient qu'un élève est en train de lire.

6. Hésitation entre deux interprétations /beuh, peur/

7. E : enfant non identifié.

Vincent : Ben ouais p'têt ça...

Karen : Non quand même pas ! ...Non les Gaulois y faisaient pas ça !... je sais qu'ils ont tué... mais...

Dans ce passage suivant la question 3, le but n'est pas réellement de répondre à la question posée (aucun des enfants ne semblent se référer au texte proposé) mais il s'agit plutôt là encore de mettre en commun, de confronter ses propres représentations à celles des autres. Qu'est-ce que des Gaulois dans l'esprit d'enfants de CE2 qui ne l'ont pas encore étudié en histoire ? A quoi se réfèrent-ils (bandes dessinées, dessin animé ou film sur Astérix ?) ? Est-ce que dans ce passage, le but était uniquement de plaisanter ou est-ce que véritablement les enfants avaient besoin de confronter l'image qu'ils se font des Gaulois à celles des autres membres du groupe ? On peut aussi envisager que les deux fonctions cohabitent.

Les digressions sur le groupe et les manières collectives de travailler

Ces digressions apparaissent pour réguler les rôles de chaque membre du groupe, les conflits, le temps. Sont-elles réellement des digressions ? Oui, si on se cantonne à la définition stricte de la tâche demandée aux enfants « répondre à un questionnaire après lecture d'un texte ». Cependant, le mode de travail en groupe incite les enfants à s'organiser au sein du groupe, à se répartir le travail et les différents rôles. Il s'agit d'une tâche implicite qui, si elle n'est pas clairement verbalisée dans la consigne, coule de source de par le mode de travail imposé par l'enseignante. Dans le passage ci-dessous, la discussion très polémique porte sur le rôle du scripteur. Les extraits choisis sont chronologiques et montrent que le problème ressurgit tout au long du corpus. Un seul questionnaire oblige les enfants à discuter sur la façon d'organiser le travail : un seul enfant tiendra-t-il ce rôle très convoité ? ou bien prévoit-on un roulement au fil du temps ? Les enfants auront bien du mal à s'accorder sur une organisation qui contente tout le monde ; Tarik, par exemple n'aura pas son tour malgré le roulement du rôle de scripteur qui semble avoir été choisi dans le groupe :

Karen : Mais non c'est moi qu'écris... (TP 69)⁸

Vincent (énervé) : Oui ! (TP 70)

(...)

Karen : Ben toi tu les lis pour l'instant... moi j'écris ! (TP 93)

Vincent : Ben moi j' les lis... Passe ! MOI, j' lis et toi t'écris ! (TP 94)

(...)

Maîtresse : Mettez-vous d'accord xxx (TP 136)

Karen : j'ai écrit un p'tit bout xxx (TP 137)

Maîtresse : d'accord, chacun votre tour... (TP 138)

(...)

Tarik : Chacun son tour elle a dit ! (TP 157)

8. TP : tour de parole.

Vincent : Non... Ouais mais j'en ai fait qu'une... Eh, il est chiant lui ! !... (TP 158)

Karen : deux chacun (TP 159)

Les digressions de justification pour le professeur

Ces digressions apparaissent lorsque l'enseignant qui n'a pas suivi l'ensemble du travail effectué par le groupe intervient. Il faut alors interrompre son travail, montrer ce que le groupe a fait et le justifier, ce qui entraîne parfois des digressions comme le montre l'exemple suivant. Il s'agit de la tâche d'appariement couverture, 4^{ème} de couverture et page intérieure :

Jennifer (*s'adressant à la maîtresse qui approche*) : On en a trouvé un de famille

Maîtresse : Alors ||vous avez trouvé une famille ?

Séverine (*rectifiant*) : ||Deux... deux

Maîtresse : alors couverture, 4^{ème} de couverture et page intérieure ?

Jennifer : ||Oui

Séverine : ||Ouais... moi aussi j'en ai trouvé une... là

Maîtresse : Oui

Jennifer : Facile quand on sait ! On en a plein chez nous !

Maîtresse : ||Les Chair de poule ?

Jennifer : ||Moi j'en ai... J'en ai plein chez moi⁹

Dans ce passage, Jennifer donne une appréciation de la difficulté de la tâche à la maîtresse venue voir l'avancée du travail dans le groupe. Cette digression est en même temps une digression d'analogie, Jennifer justifie le choix d'appariement du groupe par un rapprochement avec les livres qu'elle a pu manipuler chez elle.

Certaines digressions appartenant à cette catégorie posent le problème des interventions enseignantes dans le travail de groupe. Comme le souligne Marie-Michèle Cauterman¹⁰, *il est 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*. Plusieurs corpus retranscrits nous montrent que les interventions de l'enseignant (qui n'est pas omniscient et qui ne peut donc observer et écouter tous les groupes en même temps) sont parfois une entrave au travail mis en œuvre. Dans certains cas extrêmes, il arrive qu'il détourne le groupe des procédures mises en œuvre, parfois efficaces mais qui ne correspondent pas au déroulement qu'il avait lui-même prévu.

Comme nous l'avons vu précédemment le mode de travail en groupe implique un changement d'attitude par rapport à un mode de travail collectif ou individuel. Chacun doit s'adapter, élèves mais aussi enseignant... Les interventions se modifient : ce n'est plus nous, enseignants, qui orchestrans l'avancée du travail

9. Les passages alignés verticalement correspondent à un chevauchement de parole.

10. Cauterman M.-M. (1997), « Travail de groupe, interactions, apprentissages », *Recherches* n° 27 *Dispositifs d'apprentissage*, 67-80.

comme dans les phases collectives, ce sont les élèves qui dirigent leur propre travail. Notre attitude demande davantage de recul pour nous adapter au rythme et au fonctionnement de chaque groupe. Pour cela l'observation et l'écoute préalable du groupe sont des atouts pour que nos interventions s'intègrent harmonieusement au travail mis en œuvre par les élèves.

Les digressions à propos de l'autre

Ce type de digression est assez fréquent dans les corpus retranscrits. Il s'agit la plupart du temps de tactiques des élèves, conscientes ou non, pour modifier les positions dominantes au sein du groupe. Ces digressions peuvent être produites par un seul élève ou par plusieurs qui s'allient.

Dans le corpus sur le questionnaire d'Halloween, on trouve cette catégorie de digressions dans deux des groupes de travail. Dans le premier, un élève, Kévin est le principal auteur de ce type de digression. Il correspond aux remarques critiques qu'il fait aux autres membres de son groupe. Ainsi, à Karen qui déchiffre difficilement le mot « Callcannon » il assène un coupant *Elle sait pas lire...* (ligne 134). Un peu plus loin, c'est au tour de Vincent de faire les frais des moqueries de Kévin : *Comment il écrit... !!* (ligne 191) puis plus loin *Ah, comment t'écris !!* (ligne 193). Ces remarques dites sur un ton des plus méprisants visent apparemment à blesser l'enfant à qui elles s'adressent : Karen a effectivement encore de grosses difficultés à lire, Vincent, qui est plutôt bon élève, écrit très mal. Il semblerait que Kévin, écarté du rôle de scripteur, cherche à retrouver une position dominante dans le groupe par d'autres moyens : il fait rire Karen, il critique ses camarades à tour de rôle, il reste sourd aux injonctions de Vincent qui cherche à diriger le travail...

On retrouve cette catégorie de digression dans un autre groupe, au cours de cette même activité de lecture. Le problème est ici inversé : Simon, très bon élève, s'accapare l'essentiel du travail laissant le reste du groupe sur la touche, ce qui provoque des digressions sur lui. Ces digressions sur Simon oscillent entre l'admiration provoquée par sa rapidité de réflexion et l'agacement qu'éprouvent les autres à ne pouvoir prendre part au travail malgré tous leurs efforts.

Alors que Simon a très vite répondu aux premières questions sans même consulter le texte qui avait été lu individuellement avant la phase de travail en groupe, il suscite l'étonnement et l'admiration chez Yohan :

Yohan (*en aparté*) : pas besoin de r'garder sur la feuille lui y sait tout... J'me demande comment y fait ça !... P'tête il apprend chez lui ? ?

Mais peu à peu, on sent poindre l'amertume et la frustration de ne pouvoir participer au travail dans les digressions concernant Simon :

Sélalé : Y va vite hein lui !

Yohan (*amer*) : Ouais, on n'a même pas le temps de chercher !

Sélalé : Et même si c'était moi qui l'avais écrit, et ben c'est lui qui dirait toutes les réponses !

Yohan : ouais...

Au fil du temps, ces digressions deviennent de moins en moins innocentes. C'est tout d'abord, Sélalé qui, chargée de dicter à Simon une liste de déguisements d'Halloween (réponse à la question 6) se met à énumérer de plus en plus vite, visant sans doute à le mettre en difficulté face à lui-même. Elle agit avec la complicité de Yohan dont les faux encouragements cachent mal la satisfaction de voir Simon en difficulté :

Sélalé (*pressant le rythme*) : llvampire,
loup-garou, VAMPIRE, LOUP GAROU
Simon (*râlant sans doute parce que ça va trop vite*) : llpour
l'instant j'en suis toujours à...
Sélalé (*taquine, plus fort et plus vite*) : vampire, loup-garou !
Simon : JE SAIS ...mais r' garde j'en suis toujours à machin là !
Yohan : Allez Simon ! Allez !

Sélalé, quant à elle, est plus directe et plus cassante. Elle ne daigne interrompre son énumération que pour signifier à Simon qu'elle doute de sa capacité à terminer le travail ou pour critiquer son écriture :

Sélalé : citrouille... y'en a encore plein hein ! t'arriveras jamais à tout faire hein !
(*plus loin*) **Sélalé** : il écrit mal mais il écrit vite hein !

Les digressions à propos de soi

Cette catégorie de digressions reflète l'image bonne ou mauvaise qu'ont les enfants d'eux-mêmes. Ainsi, comme nous l'avons vu dans la catégorie précédente, les remarques admiratives sur Simon laisse à penser que Yohan a une image de lui-même moins valorisée. Ce qui n'est pas le cas de Sélalé qui n'hésite pas à se mettre au même niveau que Simon. Ainsi dans l'exemple suivant, alors que Yohan admire la rapidité d'écriture de son camarade, Sélalé s'exclame : *eh ben moi j'écris comme ça aussi hein !* Il faut dire que Simon ne cherche pas du tout à dissimuler ces facilités, bien au contraire, il les met en avant dès le début de la phase de travail en groupe, soulignant la chance qu'ont les autres de travailler avec lui :

Simon : c'est agréable de vivre avec moi, hein ! Je fais tout tout seul !
Après vous allez devoir le faire tout seul ! c'est ce qui est arrivé à Maxime et... machin... hein oui ? ...c'est ce qui est arrivé à Maxime et... machin... que vous deviez le faire tout seul après à 2... tellement j'avais trouvé... xxx

La digression de détente

Ce type de digressions peut prendre différentes formes. Elles sont généralement assez courtes et englobent les rires, les chants, les imitations, les blagues et les jeux de mots. On les trouve dans tous les corpus, elles ponctuent les phases de travail en offrant au groupe (ou à un individu particulier) une petite récréation. Dans d'autres

cas, elles sont le moyen de faire comprendre sous couvert de l'humour, qu'un membre du groupe a commis une erreur ou a une attitude qui nuit au travail. En voici différents exemples :

a) les jeux de mots

Kévin : Caroline

Karen : Ta... rrrrik

Kévin : Tarrrr... ; rrrrik... Ka... karrre !

Karen : Rires... Karrik

Karen et Kévin jouent avec le prénom de Tarik (membre du groupe) en le déformant

Simon : au 31 oc... to...

Sélalé : obor... obor... le 31 obor

Simon : octobre

Sélalé : obor

Simon : octobre

Sélalé : obor

Yohan : c'est pas au bord de l'eau hein !

E (chantant) : « Petits bateaux sur l'eau »

A partir du mot octobre issu du texte de lecture, les enfants jouent avec les sonorités du mot.

b) les blagues

Séverine : (*ironique*) ah ouais c'est une recette hein ! ah ouais ! Tu vas manger du chien toi ?

Cécile : *rire*

Dans ce groupe, la plaisanterie de Séverine intervient pour pointer une erreur de classement. Une élève a placé un article concernant les animaux avec les recettes de cuisine, par sa plaisanterie, Séverine pointe l'absurdité de ce choix.

Un peu plus loin, une autre plaisanterie de Séverine vise à ramener une élève au travail. Karen passe son temps à regarder les photos des articles à classer, ce qui amène l'intervention suivante de Séverine. On remarque que Karen apprécie moyennement cette plaisanterie, d'où sa réponse peu amène qui oblige Séverine à expliciter son humour :

Séverine : Karen elle regarde ses photos tout nu ! ah ah ah !

Karen : (*en colère*) Ben toi tu regardes ton pipi et tes crottes alors ! ...aux toilettes !

Cécile : Rires

Séverine (*calmement*) : J'rigole ! C'était juste une blague...

Karen : Mais arrête Cécile de rigoler !

Séverine : Travaille !

c) la musique, les chants

Simon (*en chantant sur un air classique*) : bon bon bon bon ...BON !
/belle/ musique, hein !

Ce petit interlude musical de Simon intervient alors que le groupe reprend le travail qu'il croyait terminé, à la demande de la maîtresse. La musique classique fait rarement partie des références des élèves, on trouve plusieurs fois des chansons populaires et surtout du rap :

Jennifer : C'est moi le gros boulo... (*rires*)... Thomas Marinho il est chez Mme Verstraete (*rappant*) bonjour ... moi ... je m'appelle gros bou-lo ... je m'appelle Thomas Marinho ! Ouala... ouala... ouala... ouala !

Ici, les enfants ne sont plus du tout dans la tâche : les plaisanteries, les rires puis les insultes s'enchaînent. Dans la chanson de Jennifer, il est question d'un élève de CM1 venu dans la classe quelques temps auparavant. Son embonpoint est l'objet des moqueries du groupe. On retrouve à la fin du corpus d'autres allusions à cet élève qui semble être pris comme masque par les élèves pour ne pas être reconnus.

E (*voix déformée qui rappe*) : O pluto... Thomas Marinho...
(*un peu plus loin*) **E** (*voix déformée qui rappe*) : Signature Thomas Marinho

Dans d'autres groupes, on entend aussi des enfants qui rappent pour annoncer leur joie d'avoir fini le travail :

E (*chuchotant, voix qui rappe*) : on a terminé on est trop con-tent

Les chansons surviennent aussi par analogie avec un terme du texte qui fait écho chez les enfants à leurs propres références. Ainsi, Olivia part d'un article sur les rois mages pour pousser la chansonnette (je précise tout de même que la chanson n'a pas été apprise à l'école !)

Olivia : (*chante*) « Les rois mages ! au cabinet ! »

Elle ponctuera une dizaine de fois le travail par cette petite chanson dont elle donne différentes versions tout au long du corpus.

Olivia : Comme les rois mages au cabinet qui puent des pieds aux chiottes du café

Olivia : (*plus bas*) « comme les Romains... aux cabinets qui puent des pieds au lieu d' se les laver »

Elle entraînera Lévy sur le terrain de la chanson. Celui-ci rebondit sur le mot « grand-mère » issu d'une recette intitulée « Pommes grand-mère » pour se mettre à chanter :

Lévy : Les recettes moi j' prends... les p 'tites recettes de ma vieille grand-mère !

E : *Rires*

Lévy : « De ma mère-grand... qu'avait des grandes dents... »

E : Tu prends pommes grand-mère ?

Lévy : *(chantant avec un accent du sud, style Zebda)* « de ma mère-grand qu'avait des grandes dents ! j'ai pas mangé... » *(continue à chanter mais les paroles sont inaudibles pendant que la conversation se poursuit)*

d) les imitations

La plupart du temps, les enfants jouent aux journalistes. On trouve surtout ces imitations au début du travail (digressions d'ouverture) et à la fin (digressions de clôture) :

Tarik : Bonjour ! ...Alors nous voilà à l'école... Nous allons faire des informations

EEE : Rires

Certains enfants sont spécialistes de ce phénomène, ainsi Simon joue au journaliste à chaque fois qu'il est enregistré dans un groupe. Ce petit rituel permet au groupe d'entrer dans le travail ou d'en sortir :

Simon : C'est pour le journal de 20h... alors attends, **lecture : questionnaire sur les origines d'Halloween** *(lit le titre du questionnaire)* **A ta place tu lis...**

Plus loin :

Simon *(voix déformée)* : on a terminé... on a terminé... le journal de 20 h est terminé... au revoir

Yohan : au revoir ! à demain !

Dans un autre corpus (classement des articles de journaux en différentes rubriques), Simon réintègre la peau du journaliste pour ouvrir le travail :

Simon : Bonjour ! Bonjour, nous sommes sur France 3 et on va vous présenter un p'tit programme. Alors, je vais vous présenter mes partenaires Kévin, Yohan et Tarik... Bon ben nous allons commencer notre boulot, et écoutez bien ce qu'on va faire ! *(plus bas, s'adressant à ses « partenaires »)* Allez-y...

La digression sur la situation d'observation

Les digressions concernant le magnétophone sont nombreuses. Elles permettent sans doute aux enfants de s'approprier cet intrus : cet appareil avec sa cassette qui tourne est captivant. Ils ne peuvent donc pas ignorer complètement la présence de l'objet. D'autre part, tous gardent en tête la fonction d'enregistrement du magnétophone : il leur faut aussi s'habituer à cette idée qui gêne peut-être certains enfants plus que d'autres. Si certains (comme Tarik ou Simon) en jouent en se mettant dans la peau du journaliste (cf. les digressions de détente), d'autres le ressentent plutôt comme un espion susceptible de les trahir et dont il faut se méfier :

Aurélié : Eh Dany, la cassette elle tourne... alors faut pas dire de connerie, hein !

Dans ce corpus, on retrouvera de nombreuses digressions d'Aurélié à ce sujet, comme si elle se sentait garante de cette fonction d'enregistrement :

Aurélié : Euh parlez bien sinon on va rien entendre dedans.

Plus loin, alors que le groupe vient d'entendre un gros mot dans un autre groupe de travail :

Aurélié : Olivia elle a dit un gros mot ça va s'entendre sur sa cassette...

Ces digressions, si elles ne participent en rien à l'avancée du travail, semblent néanmoins très naturelles. Les enfants se familiarisent avec le magnétophone, il en aurait été de même avec tout autre nouvel objet, voire toute autre nouvelle personne intégrée au groupe... On peut imaginer que ce qui se passe ici avec le magnétophone pourrait survenir aussi à un niveau plus abstrait : les enfants digressent pour s'approprier ce qui ne leur est pas familier (le matériel comme les idées...).

D'autre part, n'oublions pas que ces digressions sont des digressions parasites : la situation d'enregistrement est imposée par le chercheur qui parasite le prof qui lui-même parasite les élèves en les enregistrant... Toutes ces digressions seraient certainement inexistantes si les élèves n'étaient pas enregistrés.

La digression sur les outils de travail (les crayons, les feuilles)

Ces digressions sont assez courantes : on les trouve dans tous les corpus retranscrits. Certains enfants semblent être particulièrement axés sur ce type de digression, et donnent l'impression d'avoir ce rôle implicite dans le groupe : être garant des problèmes matériels... Par exemple, dans le corpus sur les origines d'Halloween, Aurélié, déjà très préoccupée par le magnétophone (voir digression précédente), reste dans le domaine du matériel avec de nombreuses digressions sur les crayons et la gomme :

Dany : Elle est où la gomme ?

Aurélié : Elle est là ta gomme eh, t'as pas cherché loin hein ! !
(amusée) et il était comme ça : « ah ma gomme ! » et il a même pas r'gardé sur le côté !... eh t'as volé mon crayon !

Céline : Eh on aurait dû faire ça, r' garde ! ||xxxxxxx¹¹

Jérôme : ||Aux Etats-Unis....
avec... oh... Eh oh ! (rappelle les autres à l'ordre) toc toc toc (frappe sur la table ?) **Aux Etats-Unis (plus fort) ...aux Etats-Unis ...avec**

11. x ou xxxx : inaudible (selon la longueur).

quoi... les enfants ...
ils des bonbons ?

||ramassent-

Aurélie (continuant la conversation avec Dany)

||x x son

plume x x x son plume

Dany : Quoi ?

Jérôme : aux Etats-Unis avec quoi les enfants ramassent-ils des bonbons ?

Dany : Attends mais laisse...

Aurélie : Appuie... Appuie sur ça ... Appuie sur la mine... comme ça...

Dany : Ah ouais une pièce ||Y ramassaient avec une pièce !

Aurélie : ||Et t'appuies sur la mine.....

Appuie dessus !

Dany : Une poupée en porcelaine...et un dé... (bruit d'un dé qu'on agite et qui tombe : il y a un coin jeu juste à côté du groupe)

Aurélie : ... fais le... la maîtresse elle est partie

E : Une /taille/d'oreille

E : et où ? < interruption de 6 secondes> puis à nouveau bruit d'un dé qui tombe

Aurélie : Appuie... appuie sur la mine

Dans un autre groupe, le travail ne commence qu'après avoir réglé ces problèmes de matériel :

Sélalé : t'as pris ta trousse ?

Simon : Merde... ben va chercher.... (s'adressant sans doute au magnétophone) c'est rien du tout... c'est une petite annonce... (s'adressant à Sélalé) la rouge.....xxxx des documents puis tu rejoins le reste de ton groupe et vous discutez pour répondre aux questions suivantes (lit la fin de la consigne) Quand se termine l'année gauloise ? (lit la question 1) Qui a un crayon de bois ?

E(en baillant) : moi...

E (Kévin ?) : toi ? xxx c'est le mien, eh !

Maxime : moi j'en ai pas...

Yohan : Ben moi c'est un tout rongé...

Simon : Qui a une gomme ?

Sélalé : Moi j'ai une gomme

Yohan : ah la mine elle est cassée !

La digression sur ce qui se passe dans la classe à l'extérieur du groupe

Ce type de digression est plus rare. Les enfants se trouvent dans ce cas assez éloignés de la tâche qu'ils ont à effectuer et risquent donc d'avoir du mal à retrouver le fil du travail ensuite.

Ce type de digression peut être provoqué par un événement extérieur au groupe et qui attire son attention. C'est le cas dans le corpus sur Halloween, où une des

élèves de la classe, Olivia, prononce un gros mot qui n'échappe pas aux oreilles des groupes les plus proches, provoquant hilarité et consternation :

E (*excité mais chuchotant*) : Olivia elle a dit un gros mot !!!

Jérôme : (*se rengorgeant pour ne pas rire*)...on va l'entendre !

Aurélié : Ouais on va l'entendre sur sa cassette... On va l'entendre hein...

Dany : je sais qu'est-ce qu'elle a dit...

Parfois, les élèves arrivent à cette catégorie de digression, par un enchaînement qui imbrique les digressions les unes dans les autres ou qui les font se succéder, éloignant peu à peu les élèves du travail :

✿ **Karen** : C'est moi qui l'a fait le fantôme...

Kévin : Caroline

Karen : Ta... rrrrik

Kévin : Tarrrr... ; rrrik... Ka... karre !

Karen : Rires... Karrik

✿ **Vincent** : Tu vois le fantôme, c'est moi qui l'a fait...

♦ **Tarik** : Eh... cache ta montre, hé !

♣ **E** : Beuh !

♥ ✿ **Karen** : Rires... Et même là-bas, j'ai fait un fantôme !

Vincent : ||Qu'est-ce que le call... (*lit la question 4*)

♥ **EEE** : ||Rires

✿ **Kévin** : R'garde la grenouille là-bas avec la langue...

♣ **E** : BEUH...

Dans cet exemple, les élèves en viennent à parler des dessins accrochés dans la classe (✿), cette digression est entrecoupée par des digressions de détente (jeux de mots (#), rires (♥), imitation (♣)). Cette digression apparaît après la question 3 «Que faisaient les Gaulois pour effrayer les esprits ?», Vincent propose alors «*Ils faisaient peur...* » tout comme le fantôme dessiné par Karen qui attire à ce moment son attention... et qui déclenche la digression. Il s'agit bien sûr de dessins sur le thème d'Halloween, réalisés dans le cadre scolaire et on voit aisément les liens qui ont pu être faits avec ce qui précède. Cependant, on peut difficilement trouver une quelconque utilité à ces commentaires sur les dessins, si ce n'est qu'ils entraînent les enfants un peu plus loin de la tâche... Tarik, par exemple, dont l'attention est attirée par une montre est déjà dans une digression hors contexte (♦). Le danger consiste ici à s'écarter de plus en plus de la tâche à effectuer. La suite du corpus montrera que les enfants auront bien du mal à clôturer les digressions pour reprendre le travail. Sans la présence de Vincent resté dans le travail, celui-ci aurait-il repris ? La question reste posée...

La digression hors contexte

Cette fois, les enfants ont vraiment perdu le fil du travail. Cette catégorie de digression est problématique pour le travail du groupe car elle ne possède plus aucun lien avec la tâche initiale. A travers l'analyse des corpus retranscrits, on peut

souligner qu'elle est heureusement très rare. L'exemple proposé figure dans un corpus sur le classement des articles de journaux en rubriques. Trois des élèves du groupe resteront à l'extérieur de la tâche pendant la presque totalité du travail. La production du groupe sera nulle : le travail n'est pas effectué, les enfants ont perdu leur temps. Dans le passage suivant, seul Vincent tente de poursuivre le travail du groupe, les autres élèves se trouvent dans une digression hors contexte, la brûlure du doigt de Jennifer :

Jennifer : Regardez j'me suis brûlé le doigt !

Thomas : J'suis comme Kévin avec son grand bec

Jennifer : Regardez j'me suis brûlé le doigt !...C'est dégueulasse touche un peu.

Aurélie : Non !

Jennifer : Touche...r'garde comme c'est plein d'/coriace/... Non là... xxxx bâton là...

Vincent : (*pour lui-même*) Ça ça va avec ça... (*pour le groupe*) ça ça va avec ça !

Jennifer : Mais t'as même pas touché !

Vincent : (*répète plus fort*) Ça ça va avec ça...

Jennifer : Glisse comme ça, glisse comme ça, glisse comme ça... Doucement.

Vincent : Eh ça ça va avec ça.

Aurélie : Ah ça fait bizarre. Baaah...

Jennifer (*en rigolant*) : Ça me gratte...ouh...ouh (*comme si on la chatouillait*)

LES DIGRESSIONS DANS LEUR CONTEXTE VERBAL

En catégorisant les digressions, nous avons voulu montrer leur multiplicité. Il nous a fallu, pour pouvoir les classer, extraire les digressions de leur contexte. Il me semble important maintenant de replacer les digressions dans un contexte plus global. En effet, on ne peut véritablement juger d'une digression que par rapport à un ensemble où elle se situe. Une digression n'est pas une entité autonome dont on peut juger en soi, elle s'articule à tout un contexte verbal. C'est cet environnement qu'il nous faut maintenant étudier.

Lisons une transcription orale dans son ensemble (annexe 2) : cette lecture n'est pas toujours aisée. Les paroles des élèves s'enchaînent, se superposent, s'entrecoupent, s'interrompent... Il y a des hésitations, des phrases inachevées, des onomatopées, des balbutiements. Comme les auteurs le soulignent dans l'article « Pratique d'oral dans le travail de groupe »¹², la texture de l'oral dans un groupe est complexe. Elle n'a pas la clarté d'un discours magistral. La lecture différée d'une transcription orale relève parfois de l'incompréhensible pour qui n'a pas vécu la situation. Et pourtant, il semble bien qu'à travers toutes ces coupures, ces

12. Daunay B., Delcambre I., Marguet S., Sauvage C. (1995) « Pratiques d'oral dans le travail en groupes » *Recherches n°22 Parler*, 169-203.

enchevêtrements de parole, ces retours incessants des digressions, les élèves gardent le fil de la pensée qu'ils sont en train de construire. C'est ce qui arrive la plupart du temps quand des élèves travaillent en groupe. Mais il arrive parfois aussi qu'ils s'écartent petit à petit de la tâche qui leur est assignée, les échanges deviennent alors improductifs.

L'article de la revue *Recherches* cité précédemment emprunte pour distinguer ces deux types de discours des notions de la critique littéraire : le décousu et le discontinu. Ces deux types de contextes verbaux ont pour point commun leur manque de structure et de cohérence, ils donnent tout deux l'impression d'un discours éclaté. Mais, au-delà du décousu, il y a un sens et une pensée qui se construisent. Malgré les interruptions, les digressions, les cris, les phrases inachevées, la cohérence de l'ensemble est maintenue, comme dans l'exemple suivant issu de l'annexe 2 :

Vincent : Attends... je... passe... Attends
Kévin : llr'garde : l'année gauloise... se termine... à la fin...
Tarik : llse termine, se termine, se termine à l'été !
Vincent : Non regarde, il est marqué 1^{er} novembre (*deux fois*)
Kévin : Non mais regarde... Lis là...
Karen : 1^{er} novembre...
Kévin : R'garde... Attends... où il est écrit ?...
E : llla la la la (*chante*) bête bête (*imite le mouton...*)
Kévin : llr'garde hé, r'garde...hé...L'année gauloise...R'garde hé...L'année gauloise se termine à la...
Vincent : ... à la fin de...(s'interrompt tout à coup)
Kévin (trionphant) : ...l'été ...Ben alors !
Vincent : Elle a fait une erreurJ'm'en tape !...
Kévin : llquand se termine l'année gauloise ?
Karen : llattends !...à la fin, ATTENDS !
Tarik : llnous xxx à l'école ! !
E (chante) : ah Daniel, ô glou
Kévin (chuchote) : à la fin de l'été...à...la ...fin...de l'été (*dicte à Karen qui écrit*)
Tarik : Ça ça se termine à la fin de l'été ? Ah ouais !...xxx. Arrête
Vincent :...Quand tu parles...
Kévin : à la... fin... de l'été...
Karen (énervée) : Mais j'comprends !
Vincent : C'est quoi la 2^{ème} question ?
E : « Ah Daniel... » (*chante...*)

On voit dans cet exemple que les élèves bredouillent, se coupent la parole, parlent parfois en même temps, digressent, s'exclament, s'interrompent... et pourtant, malgré toutes ces perturbations et cette effervescence, ils ne perdent pas le fil du travail commencé. Il s'agit de répondre à la question « quand se termine l'année gauloise ? » et les élèves ne perdent pas de vue cet objectif. Les phrases inachevées se poursuivent ultérieurement, les digressions sont ponctuelles et

n'empêchent pas la progression du travail. Dans ce type de discours une cohérence d'ensemble est maintenue. Les enfants réussissent à faire la part des choses entre ce qui est prioritaire (répondre à la question) et ce qui ne l'est pas et qui reste du domaine du ponctuel.

Le discontinu sous une apparence similaire est beaucoup plus problématique. Ce type de discours présente des propos en morceaux, hors de toute construction. Il n'y a ni organisation, ni progression parce qu'il y a absence de clôture, de recentrage. De ce fait, la pensée s'éparpille et l'apprentissage ne se fait pas. Cette fois les élèves perdent de vue leur fil conducteur, ils mettent sur le même plan ce qui a trait à la tâche (qui devrait donc être leur objectif principal) et le reste. N'ayant plus d'objectif majeur en tête, ils se perdent dans des thèmes n'ayant plus de rapport avec l'objectif de départ qu'ils finissent par oublier. Dans l'exemple suivant, on se situe dans ce type de discours. Les enfants commencent par commenter les dessins accrochés au mur puis digressent sur le magnétophone, rigolent, font des imitations. Seul Vincent est encore dans le travail. Par ses injonctions, il essaie de ramener les autres élèves dans un discours plus construit où l'objectif prioritaire est de répondre au questionnaire.

Vincent : Que faisaient les Gaulois pour effrayer les esprits ? (*lit la question 3*)... Ils faisaient peur...

Tarik : Non ils faisaient le call...ca...non

Karen : C'est moi qui l'a fait le fantôme..

Kévin : Caroline

Karen : Ta...rrrik

Kévin : Tarr... ; rrik...Ka...karre !

Karen : Rires...Karrik

Vincent : Tu vois le fantôme, c'est moi qui l'a fait..

Tarik : Eh...cache ta montre, hé !

E : Beuh !

Karen : Rires....Et même là-bas, j'ai fait un fantôme !

Vincent : ||Qu'est-ce que le call...(lit la question 4)

EEE : ||Rires

Kévin : R'garde la grenouille là-bas avec la langue...

E : BEUH...

Vincent (de plus en plus énervé) :

||Ecoutez !!!....

Ecoutez !!!....

Ecoutez !!!....

Ecoutez !!!....

Ecoutez !!!....Alors...Qu'est-ce que le Callcannon ?/

EEE (indifférents aux rappels de Vincent) : ||rires, onomatopées

Vincent (continuant comme si les autres l'écoutaient) : PASSE !!

Faut regarder.

Tarik : Chacun son tour elle a dit !

Vincent : Non ...Ouais mais j'en ai fait qu'une... Eh... il est chiant lui ! !...

Karen : 2 chacun

E (en chantant) : Euh...euh ...

Kévin : Tais-toi.. On nous filme hein nous !

Vincent : Aux Etats-Unis...

Kévin : (*chuchote*) Arrête la maîtresse elle nous voit

Karen : *Rires*

Kévin (*chuchote*) : Calme-toi ça filme !

Toussotement de **Karen** qui reprend son sérieux <interruption de 10 secondes>

Kévin : (*plus fort*) Ben eux ça les filme pas hein !

Karen : (*imitant le même ton que Kévin, sorte de cri de Tarzan*)..chimbawahééclat de rire

Tarik : (*énervé*) mais arrête Karen !!! (*radouci*) eh on n'est pas dans la jungle hé !!

Karen : *éclat de rire*

Kévin : (*amusé*) eh on n'est pas dans la jungle hein...

E : « *dans la jungle...* » (*chante*)

Karen (*intonation montante*) : Hallowiiiiiiiiine !

Vincent : Aux Etats-Unis... (*lit la question 5*)

Kévin : Eux ça les filme pas

Comme on le voit à travers les deux exemples précédents (extraits d'un même corpus), il est difficile de catégoriser un corpus entier dans un type de discours. Si certains corpus sont très clairement d'un côté ou de l'autre, la plupart d'entre eux ne se situent pas aussi nettement. Les frontières entre ces deux types de contextes verbaux ne sont généralement pas aussi nettes... Dans la plupart des cas, en effet, le décousu et le discontinu s'entremêlent dans une même discussion. Ainsi par rapport au document 1, je rapprocherais la 1^{ère} partie du corpus (jusqu'à la ligne 116) du décousu : certes, on y trouve des digressions, mais celles-ci ne gênent pas l'avancée du travail, les enfants continuent à garder le fil de la tâche qu'ils ont à effectuer et ils savent clôturer chaque digression pour reprendre le travail là où ils l'avaient laissé.. Mais à partir de la ligne 117, les digressions s'enchaînent de façon plus problématique, et à partir de ce moment le groupe se scinde en cas particuliers avec aux deux extrêmes Vincent qui reste dans la tâche et qui tente d'y ramener tout le groupe par ses injonctions (décousu) et de l'autre Kévin dont tous les tours de paroles entre la ligne 117 et la ligne 196 sont digressifs (discontinu). Entre les deux, Karen oscille d'un pôle à l'autre.

QUELS SONT LES ÉLÉMENTS ACCOMPAGNANT LA DIGRESSION ?

Certains éléments déclencheurs pourraient accompagner les digressions : au niveau de l'énonciation par exemple, y a-t-il des mots qui annoncent l'arrivée d'une digression ? A un autre niveau (non verbal), y a-t-il des gestes, des mimiques qui accompagnent les digressions ?

Dans un autre domaine, les digressions pourraient s'accompagner d'un changement de rôle ou de statut de l'enfant qui digresse. En effet, un enfant est à la fois un élève (bon ou mauvais), un représentant de son sexe, un individu issu d'une famille particulière, un ami ou un ennemi, parfois un frère ou un cousin. Les digressions pourraient s'accompagner d'un « changement de peau ». Ainsi, par

exemple, Olivia qui dit un gros mot au milieu du travail de groupe (ce qui n'échappe pas aux groupes alentours) ou qui se met à chanter des chansons paillardes glisse à ces moments de digression de son rôle d'élève anonyme qui travaille avec les autres, à celui de l'élève provocante qui se distingue des autres (ce qui fait sa réputation dans l'école). Les digressions de Sélalé et Yohan à propos de Simon sont aussi de cet ordre : ils entrent à ce moment dans la peau d'élèves moyens qui se solidarisent face à Simon qui lui se montre sous sa peau d'excellent élève. Jennifer, qui digresse pour justifier le travail auprès de l'enseignant, est passée elle aussi d'un rôle d'élève parmi ses pairs à un autre rôle d'élève, mais plus hiérarchisé cette fois, face à la maîtresse.

LES INTÉRÊTS DES DIGRESSIONS DANS LE TRAVAIL DE GROUPE

Comme nous l'avons vu précédemment, toutes les digressions n'ont pas la même teneur et donc ne présentent pas le même intérêt. Il faut donc bien faire attention de ne pas plonger dans un certain manichéisme où toutes les digressions seraient à proscrire ou au contraire seraient purement bénéfiques pour le groupe. Il faut vraiment raisonner au cas par cas. A travers les exemples illustrant les catégories de digressions, émergent toutefois un certain nombre d'intérêts. Ainsi, les digressions peuvent être :

- un moyen d'appropriation du texte : c'est le cas des digressions d'analogie où les enfants digressent pour s'approprier des éléments inconnus ;
- un moyen pour l'élève de mettre en relation la tâche à effectuer avec son expérience personnelle. C'est le cas de Jennifer, à propos des livres « Chair de poule » (*Facile quand on sait ! On en a plein chez nous !*) ;
- un moyen de verbaliser le rapport qu'entretient l'élève à la tâche ;
- un moyen de libérer les élèves d'une surcharge émotionnelle : c'est le cas de certaines digressions de détente qui permettent aux élèves de se libérer des différentes tensions du groupe.

Cependant, les digressions n'ont d'intérêt que si elles sont clôturées et que le travail du groupe reprend. Le danger éventuel des digressions serait qu'elles s'enchaînent les unes après les autres, entraînant le groupe toujours plus loin de la tâche qu'il a à accomplir, rendant le retour au travail de plus en plus difficile...

LES VARIABLES POUVANT INFLUENCER LES DIGRESSIONS

Les variables pouvant influencer les digressions pourraient être :

- **Les individus** : à travers les corpus retranscrits, il semble en effet se dessiner des profils d'élèves en fonction des digressions. C'est le cas d'Aurélie, dont les digressions concernent en grande partie le matériel (situation d'enregistrement et outils de travail). Nous faisons les hypothèses suivantes : certains enfants ont plus tendance à digresser que d'autres (facteurs pouvant influencer : le sexe, le niveau scolaire, l'origine sociale, le rapport au savoir) ; certains enfants seraient

spécialistes d'une catégorie de digressions (la gestion du matériel, les digressions de détente, etc.) ;

- **La composition du groupe** : les digressions sont-elles plus fréquentes pour un même enfant selon les personnes avec qui il travaille ? Il semble en effet que, pour certains élèves, les personnes avec lesquelles le travail est partagé influent sur la fréquence et le type des digressions ;
- **La tâche proposée** : les digressions sont-elles fonction de la tâche ? Deux hypothèses concernent cette variable. La première est qu'une tâche trop facile laissant peu de place à l'autonomie de l'enfant serait propice aux digressions. La deuxième est qu'à l'inverse, une tâche trop difficile, ou trop longue, les entraînerait là aussi sur des chemins digressifs. En quelque sorte, les digressions seraient pour les élèves un échappatoire face à une tâche inadaptée... ;
- **La temporalité de la séquence** : les digressions sont-elles plus fréquentes au début, au milieu ou en fin de tâche ? L'hypothèse serait que les digressions se font plus nombreuses quand la tâche touche à sa fin, ou plutôt à partir du moment où les élèves se fatiguent.

Ces variables, si elles se vérifient, interrogent l'intervention enseignante. En effet, si comme nous le pensons, certaines digressions (celles qui sont éloignées de la tâche et qui présentent donc peu d'intérêt) s'amplifient en cas de tâche inadaptée, ou trop longue, ou parce que le groupe se fatigue ou qu'il est mal composé, ne peut-on voir là un indicateur pour l'enseignant par rapport aux réajustements à effectuer ? Lorsque les digressions se multiplient et s'écartent du fil du travail, il est sans doute temps de casser le rythme en changeant d'activité (sans l'abandonner pour autant, mais en y revenant plus tard après l'avoir repensée), ou de proposer une aide aux enfants. Soulignons tout de même que, lors du travail de groupe, une partie de ces signes ne sont pas perçus par l'enseignant qui ne peut se multiplier dans sa classe. Ceci nous amène à penser qu'une prise de conscience sur le fonctionnement du groupe par les enfants eux-mêmes serait intéressante... Le groupe y gagnerait en autonomie, soulageant de ce fait l'enseignant dans sa démarche.

CONCLUSION

Les digressions sont présentes dans toute classe quel que soit son mode de fonctionnement. Le mode de travail en groupe leur permet sans doute d'apparaître au grand jour. Pourtant elles semblent susciter peu d'intérêt : les ouvrages traitant des digressions sont rares comme si celles-ci ne pouvaient être considérées comme un sujet à part entière. Il me semble pourtant que les digressions méritent qu'on s'y attarde : elles ont beaucoup à nous apprendre, sur nos élèves mais aussi sur nous, enseignants, et sur notre façon de travailler.

Comme nous l'avons vu les digressions sont multiples et ne peuvent rester indifférenciées. Selon leur proximité avec la tâche, elles peuvent être hiérarchisées. Cependant pour en saisir toute la valeur, il est important de les replacer dans leur contexte global. Leurs intérêts sont pluriels. Au travers des digressions apparaît un mode d'appropriation du travail en groupe : les élèves apprennent à travailler ensemble, à gérer le matériel commun, le temps imparti, les rôles dans le groupe.

Les digressions ont donc un rôle de socialisation. A travers les digressions apparaissent aussi des verbalisations du rapport que les élèves entretiennent avec la tâche. On peut penser qu'elles aident les élèves à s'approprier les différents aspects du travail. Par certaines digressions, ils créent des ponts avec leur propre réalité. Ces ponts leur permettent ensuite d'appréhender la tâche avec plus de facilité. Enfin, à travers les digressions se construit l'image de soi : chaque élève va se situer par rapport aux autres membres du groupe. Cette prise de conscience de soi se fait à deux niveaux. D'une part, dans une digression, un élève peut se comparer aux autres et se situer par rapport à eux (digression sur soi). D'autre part, il peut intégrer l'image de lui que lui renvoient les autres (digression sur les autres).

Quant aux digressions situées hiérarchiquement loin de la tâche, sont-elles purement inintéressantes ? Non, nous avons vu que certaines d'entre elles permettaient de ponctuer les phases de travail en offrant aux élèves un moment de détente. Situées encore plus loin de la tâche, les digressions hors contexte ont aussi leur rôle à jouer : ne sont-elles pas l'indicateur d'un dysfonctionnement du groupe ou de sa lassitude ? Cette fois, c'est au maître d'utiliser cet indicateur pour recadrer l'activité ou l'interrompre.

Alors, les digressions sont-elles synonymes de perte de temps ? Perte de temps, peut-être dans l'instant où elles apparaissent, mais, dans la durée, ces paroles buissonnières sont pour la plupart d'entre elles des outils pour apprendre et comprendre. Dès lors, les réactions négatives qu'elles suscitent sont à méditer...

ANNEXE 1

Conventions de transcription

- Désignation :
Enfant : prénom
Enfant non identifié : E
Plusieurs enfants parlant en même temps : EEE
- Chevauchement de parole : aligné verticalement ||
- Repérage des tours de parole : numérotation à chaque changement d'interlocuteur
- Lecture : **caractère gras**
- Ecriture : souligné
- Pause :
- Interruption : < interruption de X secondes >
- Majuscules : en cas d'accentuation
- Hésitation entre deux interprétations : /beuh, peur/
- Hésitation sur une interprétation : / peur/
- Inaudible (selon la longueur) x ou xxx
- Mot non intégralement identifié : tiret, ex : tra-
- Mot amorcé et repris : tiret, ex : tra- travaillé
- Hésitation orthographique () ex : il (s) chante(nt)
- Commentaires : *en italique*
- Digression : surlignage

ANNEXE 2

Travail en groupe
Questionnaire sur les origines d'Halloween

Groupe 1 : Karen, Kévin, Vincent et Tarik

1. **Tarik** : Bonjour !....Alors nous voilà à l'école....Nous allons faire des informations
2. **EEE** : *Rires*
3. **Vincent** : On fait les origines d'Halloween
4. **Karen** : Non mais...allez !...**Quand c'est...**
5. **Vincent** : **Quand se termine...**(*lit la question 1*)
6. **Karen** : **L'année gauloise...**
7. **Kévin** : Je regarde
8. **Vincent** : **Quand se termine l'année gauloise ?** (*lit la question 1*)
9. **Karen** : ||Je sais.
10. **Kévin** : ||Le 31...A la fin de l'été... à la fin de l'été
11. **Vincent** : Non !
12. **Kévin** : A la fin de l'été... ||à la fin de l'été (*répète avec insistance*)
13. **Vincent** : ||Non, c'est le premier novembre !
14. **Kévin** : ||A la fin de l'été
15. **Vincent** : || le premier novembre (*en même temps, plusieurs fois*)
16. **Karen** : le 1^{er} novembre !
17. **Kévin** : Mais NAAN !
18. **Vincent** : Si !
19. **Kévin** : regarde...au milieu de l'été, r'garde, eh, attends...
20. **Karen** (*conciliante*) : Ben j'marquerai les deux, puis c'est tout !
21. **Tarik** : ||eh r'garde se termine à la fin de l'été
22. **Kévin** : ||Regarde..... Attends.....**Les Gaulois étaient le plus riche et le plus** ||**nombreux des peuples..**(*lit le début du texte*)
23. **E** : ||bêe, bêe, bêe
24. **Tarik** : ||ah ouais, r'garde, ||**l'année gauloise se termine à la fin de l'été....**
25. **Kévin** : ...**L'année gauloise** ||**se termine à la fin de l'été**
26. **Karen** : || **NAAAN !** Il faut écrire le truc à Kévin Gombert parce que ça, ça commence le 1^{er} novembre !
27. **Vincent** : Attends...je ...passe.. Attends
28. **Kévin** : ||r'garde : **l'année gauloise...se termine...à la fin...**
29. **Tarik** : ||se termine, se termine, se termine à l'été !
30. **Vincent** : Non regarde, il est marqué 1^{er} novembre (*deux fois*)
31. **Kévin** : Non mais regarde... Lis là...
32. **Karen** : 1^{er} novembre...
33. **Kévin** : R'garde... Attends...où il est écrit ?...
34. **E** : ||la la la la (*chante*) bêe bêe (*imite le mouton...*)

35. **Kévin :** Il r'garde hé, r'garde...hé...**L'année gauloise....R'garde**
hé...**L'année gauloise se termine à la...**
36. **Vincent :** ... **à la fin de...**(s'interrompt tout à coup)
37. **Kévin (triomphant) :****l'été** ...Ben alors !
38. **Vincent :** Elle a fait une erreur**J'm'en tape !...**
39. **Maîtresse :** ||Je vous demanderai de vous asseoir correctement....de
s'asseoir....et d'arrêter de bouger sa chaise, Prishan !
40. **Kévin :** || **quand se termine l'année gauloise ?**
41. **Karen :** ||attends !...à la fin, ATTENDS !
42. **Tarik :** ||nous xxx à l'école ! !
43. **E (chante) :** ah Daniel, ô glou
44. **Kévin (chuchote) :** à la fin de l'été....**à...la ...fin...de l'été** (dicte à Karen qui écrit)
45. **Tarik :** Ça ça se termine à la fin de l'été ? Ah ouais !...xxx. **Arrête**
Vincent...Quand tu parles...
46. **Kévin :** **à la...fin... de l'été.**
47. **Karen (énervée) :** Mais j'comprends !
48. **Vincent :** C'est quoi la 2^{ème} question ?
49. **E :** « Ah Daniel... » (chante...)
50. **Karen :** Co...ment...le (lit la question 2)
51. **Tarik :** Aide-la Kévin !
52. **Karen :** **Comment le Gaulois** ||**appellent-ils la fête de**
53. **Tarik :** ||Non Kévin arrête !
54. **Karen :** ... **qui commence cette nuit-là ?**
55. **Kévin :** ...hein
56. **Tarik :** Hé...xxx sur le magnétophone ?
57. **Kévin :** **Comment les Gaulois** ||**appellent-ils....**
58. **Vincent :** ||Le 31, ça commence Halloween..
59. **Kévin :** ...**la fête qui** ||**commence cette nuit là....** (répète la question 2)
60. **Tarik :** ||le 1^{er}
61. **Vincent :** ||Relis-la...
62. **Karen :** ||Le 31...
63. **Vincent :** Relis-la la question
64. **Tarik :** Le 1^{er} novembre..... Le 1^{er} novembre
65. **Kévin :** Oh qu'est-ce qu'il me chante !...Le 1^{er} novembre.... ?
66. **Karen :** Ah bon ? On écrit ||ça le 1^{er} novembre ?....
67. **Vincent :** ||fais voir ! fais voir !.
68. **E :** c'est le 1^{er} novembre
69. **Karen :** Mais non c'est moi qu'écris...
70. **Vincent (énervé) :** Oui !
71. **E (rigolant) :** Non..non J'te dis qu' c'est le 1^{er} novembre !
72. **Karen :** **rire**
73. **Tarik :** Comment on écrit....on dirait que c'est pire que xxx...
74. **Vincent :** On passe à la 3...on passe à la 3...C'est pas eux le 1^{er} novembre !
75. **Karen :** : Si ! Ben moi j'écris ça

76. **Kévin** : le 1^{er} novembre...
77. **Vincent (épelle)** : 1...E...R...
78. **Karen** : oh
79. **E** : ouais, ouais, ouais !
80. **Karen** : *rire*
81. **Kévin** : Mais marque-le !
82. **E E E** : Le 1^{er} ...le 1^{er} ...le 1^{er} novembre (*plusieurs enfants ensemble*)
83. **Vincent** : On est à la troisième
84. **Maîtresse** : Vous êtes à la... ?
85. **Vincent** : Il troisième
86. **Kévin** : Il deuxième
87. **Maîtresse** : 2^e ?
88. **Vincent** : Il troisième
89. **Kévin** : Il deuxième
90. **Karen** : Ah mais j'me suis trompée...Kévin...
91. **Vincent** : 3, J'te dis !
92. **Maîtresse** : Allez...Les autres, ils peuvent commencer à chercher les autres questions, hein...
93. **Karen** : Ben toi tu les lis pour l'instant...moi j'écris !
94. **Vincent** : Ben moi j' les lis...Passe : MOI j' lis et toi t'écris !
95. **Tarik** : Mais arrête !
96. **Kévin (épelle novembre)** : E...N
97. **Karen (rectifie)** : Il E...M !
98. **Tarik** : Il R'garde...si t'appuies...xxxx ...Ouais
99. **Kévin** : E..N...T
100. **Karen (étonnée)** : ENT ?
101. **Tarik** : Qui moi ? J'vais l'dire à la maîtresse hé !
102. **Kévin** : **Que faisaient les Gaulois pour effrayer les esprits ?** (*lit la question 3*)...Y faisaient rien...
103. **Vincent** : Tu peux relire la question ?
104. **Kévin** : (*plus vite*)...**que faisaient les Gaulois pour effrayer les esprits ?**
105. **Tarik** : arrête Vincent !
106. **Vincent** : Y f'saient /« Beuh », peur/ !
107. **EEE** : *Rires*
108. **Vincent** : Ou bien y cassaient leurs couilles
109. **Karen** : *rire*
110. **Maîtresse** : chut
111. **Vincent** : y faisaient /la mort/
112. **Tarik** : Attends fais voir...
113. **Kévin** : Ils tuaient les gens...
114. **Karen** : Non !
115. **Vincent** : Ben ouais p'têt ça...
116. **Karen** : Non quand même pas ! ...Non les Gaulois y faisaient pas ça !...je sais qu'ils ont tué...mais...
117. **Kévin** parle à l'oreille de Karen
118. Gloussement de Karen, proche du fou-rire

119. **Vincent** : (*amusé*) Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce t'as dit ?
120. **Kévin** : Tais-toi... (*chuchote*) on va avoir le son hein !
121. **Vincent** : Alors c'est fini le son Oh, hein
122. **E** : (*chante*) « Toi, Daniel »
123. **Karen** : Alors ben
124. **Maîtresse** : Chut...écoutez bien il vous reste encore 11 minutes !
125. *Rires de Karen*
126. **Vincent** : Mais allez rigolez pas !
127. **Kévin** : Qu'est-ce qu'il tripote lui ?
128. **Vincent** : Mais faisez-le !!!
129. **Karen** : **Qu'est-ce que** ... (*lit la question 4*)
130. **Kévin** : R'garde c'est là le son....le son
131. **Karen** : ...Le Call....
132. **Vincent** : Mais faisez-le
133. **Karen** : Call...
134. **Kévin** : Elle sait pas lire...
135. **Vincent** : Passe !
136. **Kévin** : Y'en a marre !
137. **Maîtresse** : Mettez-vous d'accord...
138. **Karen** : j'ai écrit un p'tit bout...
139. **Maîtresse** : d'accord, chacun votre tour...
140. **Vincent** : **Que faisaient les Gaulois pour effrayer les esprits ?** (*lit la question 3*)... Ils faisaient peur...
141. **Tarik** : Non ils faisaient le call....ca...non
142. **Karen** : C'est moi qui l'a fait le fantôme..
143. **Kévin** : Caroline
144. **Karen** : Ta....rrrik
145. **Kévin** : Tarrrr.... rrik....Ka....karre !
146. **Karen** : *Rires*...Karrik
147. **Vincent** : Tu vois le fantôme, c'est moi qui l'a fait...
148. **Tarik** : Eh...cache ta montre, hé !
149. **E** : Beuh !
150. **Karen** : *Rires*....Et même là-bas, j'ai fait un fantôme !
151. **Vincent** : **Qu'est-ce que le call**... (*lit la question 4*) /
152. **EEE** : *Rires*
153. **Kévin** : R'garde la grenouille là-bas avec la langue...
154. **E** : BEUH...
155. **Vincent** (*de plus en plus énervé*) : **Ecoutez !!!**.... **Ecoutez !!!**.... **Ecoutez !!!**.... **Ecoutez !!!**.... **Alors...Qu'est-ce que le Callcannon ?**
156. **EEE** (*indifférents aux rappels de Vincent*) : *Rires, onomatopées*
157. **Vincent** (*continuant comme si les autres l'écoutaient*) : **PASSE !!** Faut regarder.
158. **Tarik** : Chacun son tour elle a dit !
159. **Vincent** : Non ...Ouais mais j'en ai fait qu'une...Eh ...il est chiant lui !!!
160. **Karen** : 2 chacun
161. **E** (*en chantant*) : Euh...euh ...

162. **Kévin** : Tais-toi.. On nous filme hein nous !
163. **Vincent** : **Aux Etats-Unis...**
164. **Kévin** : (*chuchote*) Arrête la maîtresse elle nous voit
165. **Karen** : *Rires*
166. **Kévin** (*chuchote*) : Calme-toi ça filme !
167. *Toussotement de Karen qui reprend son sérieux <interruption de 10 secondes>*
168. **Kévin** : (*plus fort*) Ben eux ça les filme pas hein !
169. **Karen** : (*imitant le même ton que Kévin, sorte de cri de Tarzan*)..chimbawahé
....éclat de rire
170. **Tarik** : (*énervé*) mais arrête Karen ! ! !(*radouci*) eh on n'est pas dans la jungle hé ! !
171. **Karen** : *éclat de rire*
172. **Kévin** : (*amusé*) eh on n'est pas dans la jungle hein...
173. **E** : « *dans la jungle...* » (*chante*)
174. **Karen** (*intonation montante*) : Hallowiiiiiiiiine !
175. **Vincent** : **Aux Etats-Unis...**(*lit la question 5*)
176. **Kévin** : Eux ça les filme pas
177. **Vincent** : **Aux Etats-Unis** alors euh...
178. **Tarik** : Madame !
179. **Vincent** : **Aux Etats-Unis avec quoi les enfants ramassent-ils les bonbons ?**
(*lit la question 5*)
180. **Karen** : Un sachet de /réunion/
181. **Vincent** : Non mais arrête... ||Avec quoi ils ramassent les bonbons ?
182. **Karen** : ||*Rires*..... Un sachet avec eux...Un sachet en /réunion/...*Rires*
183. **E** : *Bruits (onomatopées)*
184. **Kévin** : oh j'fait pipi sur ma chaise....Olivia...
185. **Vincent** : **Quelles sont les différentes façons de se déguiser ?...**(*lit la question 6*)
186. **Karen** : ||*Rires*
187. **Kévin** : ||C'est terminé...
188. **Vincent** : Non mais arrêtez ou j'le dis, hein ! (*plus fort*) ||**Quelles sont les différentes ...**
189. **Kévin** : (*rires moqueurs*) ||Comment il écrit ! ! ?
190. **Vincent** : ...**Quelles sont les différentes façons de se déguiser ?**
191. **Kévin** : (*méprisant*)...ah ! comment t'écris !
192. **Vincent** (*répète plus fort, imperturbable*) : **Quelles sont les différentes façons de se déguiser ?**
193. **Karen** : Ben...le fantôme, la citrouille...
194. **Kévin** : ||enfant...celui qui trouvait le dé ne se mariait jamais...
195. **E** : ||onomatopées
196. **E** : cri de Tarzan
197. **Kévin** : ne se mariait jamais...celui qui bat un enfant....ne..se
198. *Rires de Karen*
199. **Kévin** : Eh regarde
200. *Bruits divers*

201. **Maîtresse** : Eh bien il faut leur dire Tarik !
202. **Tarik** : oui mais ils veulent pas m'écouter
203. **Maîtresse** : (*s'adresse au groupe*) Tarik il me dit qu'il y a des fautes....Où est-ce que tu n'es pas d'accord Tarik ?... **Qu'est-ce que le Callcannon en Irlande ?**
204. **Vincent** : Là il est marqué...
205. **Maîtresse** : Alors il a répondu...
206. **Vincent** : ...c'est un plat de purée de pomme de terre
207. **Kévin** (*chuchote*) : C'est pas ça...
208. **Maîtresse** (*s'éloigne*) : Faites moins de bruit avec vos chaises
209. **Kévin** : c'est pas ça !
210. **Karen** : on a fini les consignes ?
211. **Kévin** : C'est pas ça ... c'est pas ne se mariait jamais... Vincent c'est pas ça...
212. **E** : C'est fini... ça m'énerve ça !
213. *Bruits divers (hennissement de cheval)*
214. **E** : Ça veut dire quoi... ?
215. **Vincent** : **Quelles sont les différentes façons de se déguiser ?**
216. **Tarik** : (*lit*) **En Irlande, Halloween...**
217. **Kévin** : Ben j'sais pas moi... le fantôme
218. **Karen** : Le fantôme...
219. **Vincent** : Ben ouais on peut se déguiser en fantôme hein !
220. **Tarik** (*sceptique*) : ||Ah ouais les Gaulois ils se déguisaient en fantôme ? !
221. **Karen** : ||..... euh.....Citrouille.....ouais
Fantôme....f...o...avec un accent... chinois
222. **E** : (*rires*) Avec un accent chinois !
223. **Karen** : Avec un chapeau chinois...fantôme
224. **Kévin** : Ben c'est bon...citrouille...ouais
225. **E** : Citrouille
226. **Tarik** : xxxx
227. **Karen** : Ben non mais vas-y !
228. **Vincent** : putain il est chiant lui !
229. **E** (*chante*) : Caroline... Caroline
230. **Maîtresse** : Ça y est vous avez écrit vos noms ...on ramasse
231. **Tarik** : non c'est parce que j'ai vu des fautes là !
232. **Kévin** : Vas-y je marque mon nom !
233. **Karen** : Moi aussi !
234. **Vincent** : j' marque Citrouille...
235. **Kévin** (*moqueur, imitant le ton plaintif de Karen*) : moi aussi !...maman !
236. **E** : *Onomatopées*
237. **Kévin** : après à moi... Mais allez j' marque mon nom !..... Comment ils écrivent eux, ils écrivent /mal/ !

BIBLIOGRAPHIE

- Bayard P., (1996), *Le hors sujet. Proust et la digression*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Cauterman M-M, (1997), « Travail de groupe, interactions, apprentissages », *Recherches*, n°27 *Dispositifs d'apprentissage*, 67-80.
- Delcambre I. (à paraître), « Les digressions dans le travail de groupe : conduites diversifiées, rapport différencié à la tâche », Actes du colloque de Louvain La Neuve, *Didactiques des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, janvier 2000.
- Daunay B., Delcambre I., Marguet S., Sauvage C., (1995), « Pratiques d'oral dans le travail en groupe », *Recherches*, n°22 *Parler*, 169-203.
- Garcia-Debanc C., (1983), « Aujourd'hui on travaille en groupes », *Pratiques*, n°40, 77-94.
- Garcia-Debanc C., (1985), « Dialoguer en classe, c'est aussi... métacommuniquer », *Le Français aujourd'hui*, n°71, 20-28.
- Meirieu P. (1996), (1^{ère} édition 1984), *Apprendre en groupe : 1. Itinéraire des pédagogies de groupe, 2. Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale.
- Perrenoud P.(1991) « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » dans *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Vion Robert (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur.