

MEMOIRE DE MASTER 2
MASTER MEEF
Enseignement et Formation en Sciences Economiques et Sociales
ANNEE 2013-2014

Ecole Interne ESPE Midi-Pyrénées/UT2
En cohabilitation avec L'Université Toulouse 1 Capitole

Présenté et soutenu par :

Hugo COURTEL

LA PLACE ET LE ROLE DES INTERACTIONS DANS
LE TRAVAIL DE GROUPE

Sous la direction de Mme Marina CASULA

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Casula, Maîtresse de Conférence en Sociologie à l'Université de Toulouse-1 Capitole. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi Mme Audrey Hamoneau et M. Lahcen Arbaoui, professeurs de Sciences Economiques et Sociales, qui m'ont ouvert leurs classes pour me permettre d'observer leurs élèves.

Sommaire

Introduction	6
I. Fondements théoriques de l'interaction et de l'expérience scolaire	11
1. Les apports de l'interactionnisme	12
a. La métaphore théâtrale	12
b. La métaphore du rituel	13
c. La métaphore cinématographique	14
2. L'expérience scolaire	15
3. Ethnométhodologie : un regard différent sur les relations interindividuelles	17
II. Observations et entretiens	19
1. Observation d'une séance de travail de groupe : Chaira, Johanna et Lise	19
a. Formation du groupe de travail	19
b. Mise au travail	20
c. Premiers échanges et définition des rôles	21
d. Développement de différents types d'échanges	22
2. L'entretien collectif	25
a. L'expérience du travail de groupe	26
b. Déterminants de la constitution du groupe	27
c. Le poids du contexte	28
d. Définition des rôles et répartition des tâches	29
e. Les apports du travail de groupe et l'importance des interactions	30
3. Une autre observation : le groupe d'Anaïs, Marion, Mathéo et Nicolas	33
a. Formation du groupe et prise de contact	34
b. Mise au travail et distribution des rôles	35
c. Des interactions multiples au centre du groupe	35
d. Les échanges permettent la circulation d'informations...mais pas seulement	37
e. Le remplacement du groupe au sein de la classe favorise une nouvelle définition des rôles	38

4. Les entretiens individuels	40
a. Sur le travail en groupe	40
b. Des rôles différents	42
c. Les interactions sont marquées par le contexte	44
d. La réflexivité : un retour sur expérience	46
III. Une proposition d'analyse de la place et du rôle des interactions	48
1. Les interactions	48
a. Les interactions sont à la source du groupe	48
b. Le rôle des interactions dans le travail de groupe	50
2. Les enseignements de ce travail	52
a. Ce qu'il permet d'apporter	52
b. Les limites de l'étude	54
Conclusion	56
Bibliographie	58
Annexes	60

Introduction

Cette année en tant que professeur stagiaire en Sciences Economiques et Sociales, avec pour charge une classe de première, m'a permis de mesurer pleinement les enjeux que représente la gestion d'une classe au quotidien.

En tant que professeur, l'un de mes objectifs principaux était de favoriser l'apprentissage des élèves, en terme de savoirs notionnels, mais également de savoir-faire et savoir-être.

Il s'agissait alors de savoir par quels canaux il serait efficace de transmettre ces connaissances. Plutôt que de proposer des cours magistraux aux élèves, en ne voyant ces derniers que comme des « pages blanches », je pensais qu'il serait plus intéressant d'adopter une démarche hypothético-déductive, en partant notamment de leurs connaissances, de leurs représentations, pour les transformer, les modifier. Faire avec pour aller contre. Il s'agit de faire évoluer les élèves, leur permettre de développer un rapport à l'apprentissage et une envie d'apprendre.

De nombreux didacticiens mettent en avant le fait que l'on « apprend mieux à plusieurs que tout seul », ce qui m'a poussé à m'intéresser au travail de groupe.

De cette manière, j'ai pu voir que cette modalité de travail donnait parfois des résultats intéressants, sous certaines conditions. En effet, ce type de travail peut s'avérer très productif et être un bon moyen d'apprentissage pour les élèves, qui collaborent avec leurs pairs, mais réunir des élèves en vue de travailler pouvait également avoir des effets néfastes (peu d'attention, manque d'implication).

Ces travaux de groupe peuvent avoir un aspect relativement informel, au sens où il peut s'agir d'activités mises en place par le professeur dans le cadre d'une séance de cours, ou revêtir un aspect beaucoup plus formel, comme c'est le cas pour les Travaux Personnels Encadrés (TPE), réalisés en classe de Première et constituant la première étape de l'évaluation du Baccalauréat.

Le travail en groupe est une forme de travail bien particulière. En effet, il doit permettre à tous les élèves membres d'arriver à leurs fins. Plus concrètement, cette situation implique que les élèves ne soient plus totalement maîtres de leurs stratégies de travail. La constitution d'un groupe dans le but d'accomplir une tâche spécifique entraîne pour chaque individu un passage du « je » au « nous ». Plutôt que de me concentrer sur les facteurs qui font la réussite d'un groupe ou ceux qui ne permettent pas aux élèves de progresser, j'ai choisi de m'intéresser à la

vie du groupe, la manière dont ce dernier se formait, évoluait, notamment à travers les échanges entre les membres qui le composaient. En effet, le travail de groupe a tendance à promouvoir le développement des interactions entre élèves, ces derniers cherchant à parvenir de manière collective à un but commun.

En effet, ces derniers seront amenés à communiquer, échanger, partager tout au long de l'activité de manière à remplir la tâche qu'ils doivent effectuer.

L'objectif de ce mémoire sera ainsi de comprendre comment les interactions se développent au sein d'un groupe, les facteurs qui ont tendance à les faire apparaître. Il sera donc question ici d'étudier la place des interactions au sein du groupe de travail, mais également les rôles, les fonctions que ces échanges prennent.

E. Goffman entend par interaction « l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973). Il s'agit ici de dévoiler et d'analyser les relations interindividuelles au sein d'un groupe restreint, dans le cadre particulier que représente la salle de classe. La notion de travail de groupe est relativement large, et doit être en partie différenciée de celle de travail en équipe proposée par R. Mucchielli (1996). En effet, le travail en groupe peut se définir comme un mode d'organisation fondé sur le partage des tâches entre les individus, avec pour objectif d'atteindre un objectif commun. Il se démarque du travail d'équipe dans le sens où certaines conditions sont nécessaires pour passer d'un travail de groupe à un travail en équipe (connaissance des aptitudes et limites de chacun, volonté de suppléance d'un membre défaillant). Le travail en équipe est alors considéré comme une forme particulière de travail de groupe.

D'une part, il paraît important de chercher à comprendre la manière dont naissent ces interactions, et notamment les conditions nécessaires à leur apparition : émergent-elles naturellement lors d'un regroupement d'élèves, où ont-elles une source différente ?

D'autre part, ce travail portera également sur la nature des interactions, en déterminant les échanges qui ont lieu, et sur quoi portent ces derniers. Ainsi, il sera ici question de la place, de la nature, et du rôle des interactions lors d'un travail à plusieurs.

Quelle place occupent les interactions au sein du travail de groupe ? Pour quelles raisons les élèves échangent-ils, autrement dit, quelles sont les fonctions assumées par les interactions ?

Pour répondre à cette double problématique, nous dresserons dans un premier temps un « état de la question », en mobilisant les théories principales portant sur les interactions issues du courant sociologique. Si l'approche microsociologique de Goffman sera centrale, elle sera complétée par un aspect plus ethnométhodologique, en mobilisant notamment la notion de

réflexivité, qui permettra aux étudiants observés de faire preuve d'un certain retour critique envers leur travail. La première partie de ce mémoire sera donc consacrée à l'aspect théorique des études interactionnelles. La seconde partie portera sur l'analyse du matériau recueilli lors de l'observation directe et des entretiens menés.

La mise en œuvre de ce travail, dans le but de répondre à la problématique, appelle l'adoption d'une démarche spécifique.

En effet, la méthode adoptée sera celle de l'analyse qualitative. Cette dernière renvoie à l'observation et à l'analyse des comportements et des discours des individus. L'observation du travail en groupe, des interactions entre les élèves mais également l'analyse de leurs propres discours, et de leur réflexivité, nous amène à privilégier ce type de méthode. Il s'agit ici dans un premier temps d'observer les élèves dans un cadre de travail précis, avant de les interroger sur la situation qu'ils viennent de vivre, dans le but de connaître ce qu'eux mêmes peuvent en dire, et de confronter ce contenu à celui obtenu par le biais de l'observation directe.

Cette démarche appelle donc une double analyse. Dans un premier temps, il s'agit d'observer un groupe de travail constitué d'un nombre d'élèves limité (3 ou 4). Le chercheur se place ici dans une position d'observateur au sein de la classe, en conservant son statut « d'étranger », en ne prenant volontairement pas part à l'activité, au contraire de l'observation participante. Cette position permet aux élèves observés de travailler, d'interagir de façon normale, l'observateur essayant de ne pas faire sentir sa présence au groupe, pour ne pas influencer (ou influencer le moins possible) sur le déroulement du travail.

L'étude mobilisera deux observations, dans deux classes différentes, mais d'un même niveau (Première ES). Les groupes observés sont choisis au hasard et ne sont pas déterminés par l'observateur, mais plutôt par le professeur ou les élèves eux-mêmes dans le cadre d'une activité précise.

L'observation a donc ici pour but d'analyser le comportement des élèves lors du travail en groupe, en se focalisant notamment sur les interactions (verbales ou non verbales) qui peuvent avoir lieu au sein du groupe, mais également entre les élèves du groupe observé et le reste de la classe. Il s'agit également d'observer la construction du groupe ainsi que sa « mise au travail », de manière à voir si ces caractéristiques peuvent déterminer les interactions (ou les non-interactions) entre élèves lors de l'activité en elle-même.

Enfin, l'observation du professeur permettra également de comprendre l'influence que ce dernier peut avoir sur le travail du groupe, et le niveau des interactions. Ce niveau peut-être numéraire, purement statistique, lorsqu'il s'agit de comptabiliser le nombre d'échanges entre

les élèves, mais également avoir un aspect qualitatif, dans le sens où l'observation des échanges entre le groupe et le professeur aurait pour conséquence de modifier les échanges entre élèves, notamment dans leur contenu (interactions « dans le travail », interactions « hors travail »).

Si l'observation est primordiale dans l'étude des interactions entre les élèves, elle ne peut permettre de saisir le sens de toutes les interactions qui ont lieu, et n'accorde finalement pas aux élèves un rôle important.

Pour compléter l'observation, des entretiens doivent donc être réalisés avec les élèves qui auront été les « sujets » de l'observation. L'entretien « fait en effet appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotman, 1992).

Ici, il constituera la base et la matière première des informations recueillies, en ce qui concerne d'une part le ressenti des élèves, leur expérience scolaire, mais aussi et surtout la réflexivité, c'est-à-dire la création du sens de leurs actions par les élèves eux-mêmes.

Ce matériau pourra être collecté en deux parties. Dans un premier temps, un entretien collectif peut avoir lieu avec l'ensemble des membres du groupe, permettant à ces derniers d'interagir de nouveau entre eux, de mettre en mots certaines situations, et de fournir du sens à leurs actions.

L'intérêt de l'entretien collectif est d'une part de familiariser les élèves avec ce type de recherches, ces derniers n'y ayant jamais été confrontés, mais aussi de faire naître le dialogue entre les élèves. Cela a pour objectif de permettre à l'observateur de comparer les résultats obtenus lors de l'observation avec le discours des élèves lors de l'entretien collectif. C'est également l'occasion de voire naître ou ressortir des éléments difficilement observables (habitudes de travail, relations entre les élèves). L'entretien collectif permet également, au delà d'une pure analyse de contenu, d'avoir une nouvelle vision sur la répartition des rôles, de la parole entre les élèves. Les meneurs, qui décident par exemple des rôles que doit occuper chacun dans un groupe de travail, ne sont pas nécessairement les mêmes lors de l'entretien et peuvent être plutôt en retrait.

Mais l'entretien collectif peut également entraîner le risque d'un défaut d'interprétation du fait des « limites » du contenu extrait. En effet, si l'on se réfère par exemple à la question de la répartition des tâches dans le travail, mais également des rôles occupés par les différents membres du groupe, l'entretien collectif peut poser problème si certains élèves sont « inhibés » face aux autres. Le mode du fonctionnement du groupe pourrait ne pas être explicité, parce que définir des rôles, c'est bien accepter que ces derniers existent.

L'entretien collectif peut alors être conjugué à des entretiens individuels, axés sur l'expérience des élèves, le fonctionnement du travail dans le groupe ainsi que la réflexivité que ces derniers peuvent apporter à ce fonctionnement. Ce sera l'occasion pour eux d'essayer de mettre en mots leurs manières de fonctionner, mais également les résultats qu'ils obtiennent et ce qu'ils pourraient améliorer dans leur travail.

I. Fondements théoriques de l'interaction et de l'expérience scolaire

Le travail de groupe au sein d'une classe semble être un enjeu important à la fois pour le professeur mais également pour les élèves.

Le professeur aura tendance à instaurer des temps, des séances de travail de groupe de manière à privilégier les interactions entre les élèves, à « pousser » en quelque sorte ces derniers à confronter leurs méthodes de travail, leurs points de vue et leurs connaissances. L'objectif de « développement cognitif » à travers les interactions est un enjeu pour la réussite des élèves et l'acquisition de certaines compétences, notamment en ce qui concerne le « vivre ensemble ». Le travail de groupe est un outil privilégié lorsqu'il s'agit de confronter les élèves à un objet commun, une problématique commune. Ces derniers, au travers de l'interaction, doivent échanger de manière à parvenir à s'accorder sur des modalités de résolution du problème.

Les interactions sont au centre du travail de groupe, c'est d'elles que naissent les liens entre les élèves, et ce sont elles qui permettent la confrontation des points de vue.

M. Barlow montre que « le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois une méthode et un moyen pédagogiques. En tant que moyen, il n'a de sens que par rapport au but qu'on s'est donné » (1993, 30). La mise en groupe des élèves doit donc correspondre à des objectifs définis, et permet alors de favoriser certains points. Le fait de favoriser les interactions entre élèves doit permettre à ces derniers de développer des mécanismes de coopération plus importants, qui peuvent être à la source d'une meilleure dynamique de groupe, ce qui facilite certains apprentissages. Cette dynamique naît pour B. Tuckman de la réalisation du « modèle à 4 étapes » : d'abord, les élèves sont amenés à former un groupe, et doivent aller à la rencontre des autres. Suit l'étape de *storming*, qui est définie comme une phase de tension, durant laquelle les membres vont confronter leurs opinions, sur le sujet mais également sur la méthodologie, la stratégie à adopter. La phase de *norming* permet de développer la confiance entre les différents membres, à l'aide de la structuration du groupe, de la mise en place de règles. Enfin, la phase de *performing* correspond à celle du travail effectif : l'équipe, arrivée à ce stade, est censée être efficace et travaille en coopération en vue d'atteindre un objectif commun à l'ensemble des membres.

1. Les apports de l'interactionnisme

Si E. Goffman réfute le terme d'interactionnisme symbolique (Goffman, 1988), expression proposée par H. Blumer en 1937 et affinée dans différents articles au cours des années suivantes, que l'on peut définir comme « l'idée que la société est le produit des interactions entre les individus », et se place plutôt dans le courant structuraliste, la majeure partie de son œuvre porte sur les interactions.

Les notions mises en avant par Goffman permettent en effet d'analyser les interactions, notamment en fonction des rôles qui sont attribués aux différents individus y prenant part, ce qui se révèle essentiel une étude portant sur la dynamique de groupe, et les interactions entre élèves lorsque ceux-ci sont amenés à travailler ensemble.

Le champ de l'école n'a pas été abordé par E. Goffman, il s'agira donc ici de faire une tentative d'application des concepts de l'auteur à ce champ bien particulier, et voir si l'on peut en conserver le pouvoir explicatif.

Goffman étudie la société comme un spectacle (Le Breton, 2004) et en utilise donc le vocabulaire. A travers les trois métaphores principales qui peuvent être trouvées dans son œuvre, nous verrons ici quels concepts doivent être retenus pour nous permettre d'observer et d'analyser les interactions dans un groupe de travail. En effet, les règles, normes et les structures ne sont jamais figées et renaissent en permanence : c'est moins le modèle qui importe mais plutôt son actualisation à un contexte particulier (Le Breton, op. cit.).

a. La métaphore théâtrale

La métaphore théâtrale, que l'on peut définir comme un regard porté sur la société comme s'il s'agissait d'une scène de théâtre, regroupe plusieurs notions importantes qui peuvent permettre d'éclairer l'étude des interactions et des relations interindividuelles.

Ainsi, chaque individu joue un rôle, est considéré comme un acteur. Les acteurs que sont les élèves jouent donc ce rôle d'élèves : ils se comportent comme tels, se plient aux codes que ce rôle implique : il s'agit pour eux de respecter une posture, une attitude, que ce soit au niveau du langage, ou plus globalement du comportement. Dès lors, chaque acteur va donner à voir au reste de la société, aux spectateurs, une certaine expression de lui-même. Cette « présentation de soi », à travers des expressions propres à l'individu, qu'elles soient langagières ou corporelles, vise à adopter un comportement qui permettra de « stabiliser » l'interaction. Cette représentation est particulièrement importante lors de la vie scolaire, ou au

sein du travail de groupe. En effet, le rôle adopté par chaque individu conditionnera l'interaction, mais également la manière dont ils seront perçus par le reste de la classe. Le fait de choisir un rôle va déterminer la réussite de la représentation. Ainsi, si un groupe d'élèves cherche à paraître comme un groupe de travail « modèle », en respectant les codes du travail de groupe en classe (l'attention, l'implication, l'échange), les rôles que jouent chacun des membres devront aller dans ce sens. Ces derniers disposent alors d'un « appareillage symbolique » (Goffman, 1973a, 29) et pourront adopter une « façade personnelle » qui correspond aux objectifs du groupe. Celle-ci permettra de conditionner les attitudes, le langage, le comportement.

Il s'agit, pour les acteurs en représentation, de parvenir à maîtriser les impressions : pour Goffman, les individus ne cherchent pas à montrer qui ils sont, mais se montrent tels qu'ils voudraient être perçus. Cela peut impliquer une certaine forme de manipulation du public, les attitudes que l'on adopte ne reflétant pas nécessairement qui l'on est.

Si un individu ne parvient pas à maintenir ce rôle, à conserver une façade personnelle donnée, il peut y avoir ce que Goffman appelle une « fausse note », une rupture, que ce soit dans l'interaction mais aussi dans la perception du public. Si un acteur quitte son rôle, les autres seront en un sens perdus, ne sauront pas nécessairement comment ils doivent réagir. Lors d'un travail en groupe, si l'un des élèves choisit de modifier son comportement, ou le fait de manière inconsciente, il met en danger l'interaction mais menace également la façade des autres. Dans ce cas, des comportements réparateurs peuvent être adoptés, par l'acteur lui-même ou le public. Le faux pas commis sera corrigé par l'acteur, ce dernier pouvant par exemple s'excuser auprès des membres de son groupe de travail ou du professeur.

b. La métaphore du rituel

E. Goffman met en avant le fait qu'il existe des règles au sein de l'interaction, bien que ces dernières ne soient pas nécessairement formalisées. Il s'agit ainsi pour chaque interactant de « préserver la face des autres ». Il désigne la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier » (1974, 9), et la préservation de sa face et de celle des autres constitue une règle sous-jacente fondamentale dans le déroulement de l'interaction. Si l'on applique cette notion au travail de groupe, cela permet de comprendre en quoi un élève va par exemple accepter une tâche, ou un choix d'orientation du travail sans pour autant être d'accord avec celui-ci. Cette « acceptation de convenance » (Nizet & Rigaux, 36) favorise le

déroulement du travail et des interactions. On en revient encore à l'idée de recherche de stabilité au sein du groupe. Ce dernier doit trouver un certain équilibre de manière à fonctionner de manière optimale. Il implique donc que les acteurs adoptent des rôles qui soient compatibles entre eux, et que ces derniers soient prêts à réaliser des « sacrifices » dans l'intérêt supérieur du groupe de travail. L'imposition d'un statut entraîne une certaine perte de pouvoir pour un individu, ce dernier se trouvant « condamné à un rôle dont il n'est pas le maître » (Le Breton, op. cit., 56). Ce travail de figuration, en fonction de l'attitude et de la tenue de l'acteur, se fait également à travers l'engagement de ce dernier.

L'engagement, à savoir « le fait de maintenir une certaine attention individuelle et affective, une certaine mobilisation de ses ressources psychologiques » (Goffman, 1974), s'applique a priori parfaitement au milieu étudié ici. En effet, l'engagement des élèves dans le groupe de travail conditionnera son fonctionnement et probablement sa réussite, ou du moins le fait que le travail de groupe ait constitué un point positif en vue de l'apprentissage des élèves.

La mesure de cet engagement peut se faire à travers l'observation, il paraît important par exemple de voir qui participe le plus à la vie du groupe, à travers la mobilisation de la parole, et les échanges entre les élèves. Il faut alors distinguer les échanges « dans le travail », qui portent exclusivement sur « l'objet officiel de l'interaction » (Nizet & Rigaux, 2005, 39) et les échanges « hors travail » qui ne portent pas sur le sujet travaillé ou sur l'activité menée en classe.

L'engagement peut également être observé à travers l'attitude, le comportement et la posture des élèves, qui peut traduire une implication plus ou moins forte dans le travail : un élève avec une attitude nonchalante enverra une image négative à son groupe de travail ainsi qu'au public (au reste de la classe), en admettant bien entendu que l'engagement soit valorisé au sein d'un groupe de travail.

c. La métaphore cinématographique

Les cadres, rattachés à la notion d'expérience, peuvent également permettre de mettre à jour le fonctionnement des interactions au sein d'un groupe de travail. L'expérience personnelle de chaque individu d'un groupe lui confère un certain nombre de cadres d'analyses : chaque personne va identifier une situation, et la percevoir et lui donner un sens en fonction de son expérience. Ainsi, tous les membres d'un même groupe n'ayant pas nécessairement la même expérience peuvent ne pas donner le même sens à une situation précise. C'est également valable pour l'observateur : ce dernier n'ayant pas les mêmes caractéristiques que les élèves

observés, ni la même expérience, il peut interpréter une situation de manière différente. En ce sens, l'apport des entretiens semble primordial pour éviter les contre sens et les défauts dus à l'interprétation du chercheur.

Ces cadres permettent notamment d'adapter son comportement de manière adéquate à la situation pour être en conformité, ne pas faire de « faux pas ». Les erreurs de cadrages, qui naissent d'un défaut de compréhension de la part de l'un des interactants, peuvent donc être rectifiées, que ce soit par l'acteur qui a commis la « faute » ou ses camarades. L'objectif central restant le même, à savoir faire que tous les membres d'un même groupe soient sur la « même longueur d'ondes » de manière à faciliter les interactions interindividuelles et le travail à plusieurs.

Simmel met également en avant le rôle primordial de la confiance entre les membres du groupe. Etant donné que chacun coopère à la préservation de la face de l'autre, les élèves doivent avoir confiance entre eux, de manière à ce que les échanges soient les plus porteurs possible. Chacun des élèves va attendre de l'autre qu'il reconnaisse et valide son identité : aucun n'est placé au dessus ou en dessous d'un autre, les discours sont a priori égaux. Cette réciprocité de la confiance repose sur « la nécessité d'un intérêt mutuel à ce que l'interaction se déroule en faisant l'économie d'une tension » (Le Breton, op. cit., 120).

Le risque qu'entraîne l'apparition de tensions au sein d'un groupe est de rendre ce dernier complètement improductif. Le regroupement d'élèves a pour objectif principal de faire réfléchir ces derniers entre eux, de confronter leurs opinions, de partager leurs connaissances dans le but d'augmenter leurs connaissances, mais également d'assurer le « développement cognitif » des élèves.

Si le groupe ne fonctionne pas, si les individus n'interagissent pas, alors ces objectifs pourront difficilement être atteints.

2. L'expérience scolaire

L'apport de la notion d'expérience est tout à fait intéressant. En effet, elle permet, lors des entretiens, de comprendre les logiques de comportement mobilisées par les élèves lors du travail de groupe. Ces derniers sont en effet amenés à agir, d'une manière plus ou moins logique, et peuvent, en faisant preuve d'une certaine réflexivité, faire un retour sur eux-mêmes et les actions qu'ils ont menées lors de l'observation. Cette « autoévaluation », ce

retour sur expérience permet à l'observateur de comprendre le mode de raisonnement de l'acteur, et ainsi d'éviter les contre sens suite à un défaut d'interprétation.

L'expérience sociale est décrite par Dubet comme l'ensemble des « conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (1994, 15).

En effet, les logiques mobilisées durant le travail de groupe, dépendent en partie du vécu de l'individu, des travaux en groupe qu'il a menés précédemment, de son expérience scolaire plus généralement. A la manière des cadres de l'expérience, l'expérience permet d'ajouter un aspect réflexif à l'observation, en caractérisant la parole de l'acteur comme une « traduction » de ses actions, une explication de ses motivations.

Appliquée à l'école, l'expérience scolaire permet de comprendre comment les lycéens, ces « intellectuels en formation » (Dubet & Martuccelli, 1996), agissent et interagissent lors d'un travail de groupe. Cette approche permet de mettre en avant les sources de leur motivation, mais également l'image qu'ils pensent et souhaitent refléter pour leurs camarades ou le corps enseignant.

En analysant le regard porté par les élèves sur l'institution de manière générale, elle permet de mettre à jour les comportements de ces derniers dans des tâches qui se réfèrent à l'école. L'attitude d'un élève qui considère l'école comme un marché, par exemple, sera différente de celle d'un élève qui voit dans l'école un moyen d'épanouissement, et qui n'est pas centré autour d'un comportement stratégique. Les « catégories » des élèves, caractérisées par Dubet, peuvent également permettre de mieux interpréter les comportements des élèves : ainsi, un élève trop « enjoué » par le travail, trop actif dans la démarche de recherche, peut être catégorisé par ses camarades comme un « bouffon ». A travers l'attitude des acteurs, des rôles que ceux-ci cherchent à jouer, il devient plus évident de déceler leurs motivations et les comportements qui sont valorisés au sein d'un groupe restreint ou d'une classe. Si une attitude de travail, de sérieux est valorisée, c'est l'élève qui s'engagera le moins qui sera stigmatisé. Si, au contraire, un groupe (ou une classe) fait la promotion d'une certaine passivité, ou même d'un refus du travail et de l'institution scolaire, c'est l'élève qui cherche à s'investir qui sera stigmatisé.

Il sera alors intéressant pour bénéficier des clés de compréhension de savoir dans quelle « ambiance » vit une classe ou un groupe de travail, et quelles attitudes y sont vantées.

3. Ethnométhodologie : un regard différent sur les relations interindividuelles

L'attrait principal de l'ethnométhodologie est qu'elle propose un regard différent et novateur par rapport aux modes de pensée de la sociologie traditionnelle, pour reprendre A. Coulon (2007, 1). L'étude des connaissances et des activités pratiques de la vie ordinaire des individus dans leurs interactions et leur rapport à la société (Le Breton, op. cit., 143) permet donc de bénéficier non pas d'un matériau différent, mais de voir les informations recueillies au long des observations et des entretiens d'un autre œil. En effet, aussi banal peut être un travail effectué par quelques élèves rassemblés en un groupe, il convient de rendre compte de cet objet de manière particulière, unique.

Il est ici question de reprendre les concepts de normes, de règles, que la sociologie voit comme indépendants du monde social pour montrer qu'ils naissent des accomplissements des acteurs (Garfinkel & Sacks, 1970, 353).

Si l'on choisit d'appliquer ce « nouveau regard » à l'étude des interactions au sein d'un groupe de travail, plusieurs concepts centraux de l'ethnométhodologie doivent être mobilisés. Dans un premier temps, l'indexicalité, notion empruntée à la linguistique, permet de montrer que si « un mot a une signification transsituationnelle, il a également une signification distincte dans toute situation particulière dans laquelle il est utilisé » (Coulon, op. cit., 26). Autrement dit, le sens des mots doit être compris et analysé en fonction du contexte dans lequel ils ont été prononcés. Si l'objet de ce mémoire n'est pas de faire une analyse de contenu complète des observations et entretiens menés, il paraît nécessaire de prendre le contexte en considération, ce dernier déterminant à plusieurs niveaux les interactions. Ainsi, le fait pour des membres d'avoir déjà travaillé ensemble, de se connaître depuis un certain temps, peut entraîner la construction d'une certaine routine de travail. Cette routine aura par exemple tendance à dissimuler à un observateur extérieur certaines choses. En effet, la distribution des rôles peut ne pas être explicite, tout comme la répartition des tâches au sein d'un groupe. Les interactions observées s'en retrouveront donc modifiées, l'observateur ne disposant pas en un sens d'une « clé de lecture » pour comprendre l'ensemble des comportements des individus.

Les entretiens auront également pour objectif d'amener les élèves à faire preuve de réflexivité. Par réflexivité, on entend non pas le fait de les faire réfléchir, mais plutôt de construire la réalité à mesure qu'ils la décrivent. La réflexivité permet de donner du sens aux actions que nous avons entreprises par le passé. Les élèves sont alors amenés à expliciter leur « cheminement cognitif », leur raisonnement, la raison qui les a poussé à entreprendre une

action précise. Cette réflexivité permet d'une part à l'observateur de comprendre les actions qui ont été menées, mais elle est également positive pour l'élève, dans le sens où il « met en mots » un mécanisme qui a pu être inconscient. Cela l'amène à réfléchir sur sa pratique, et peut alors lui permettre de faire un retour critique sur son expérience. S'il se rend compte par exemple que certaines interactions étaient « nocives » ou n'avaient pas lieu d'être, il peut chercher à modifier son comportement en vue de s'améliorer.

Ainsi, l'accountability, qui traduit « le fait que toute action effectuée par un membre est descriptible et analysable par lui-même », et que ce dernier puisse en rendre compte et fournir des explications quant à son comportement, permettra de donner la parole aux élèves. En faisant preuve de réflexivité, l'enjeu sera bien que ces derniers puissent donner du sens aux actions qu'ils ont entreprises. Le guide d'entretien aura donc pour but d'amener les élèves vers cette réflexivité, en abordant des sujets portant sur leur conception des échanges au sein d'un groupe, mais également en leur demandant pourquoi ils ont dit ou fait telle ou telle chose, ou encore comment ils pensent pouvoir améliorer le travail de leur groupe.

Enfin, comme nous avons pu le voir précédemment, l'ethnométhodologie accorde une place centrale aux membres, et à leurs accomplissements. C'est en effet les individus qui redéfinissent de manière constante la réalité sociale. Pour qu'un groupe soit effectivement observé comme tel plutôt que comme une simple collection d'individus, ces derniers doivent adopter des logiques particulières, en mettant en avant leur « compétence de membre ». Ainsi, les individus vont par exemple s'adapter à un contexte : ils peuvent observer la manière dont fonctionnent les autres groupes de travail, voire comment ce fonctionnement est perçu par le professeur, et s'y adapter. En se référant aux autres, les individus peuvent adapter leur comportement à une situation définie.

II. Observations et entretiens

1. Observation d'une séance de travail de groupe : Chaira, Johanna et Lise

La première observation s'est faite dans une classe de Première ES, lors d'une séance d'Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS). La classe était alors en demi-groupe (13 élèves), et avait pour objectif de séance la recherche d'informations sur un thème d'actualité. La salle était une salle informatique, où chaque élève était disposé à un ordinateur, les tables permettant de « regrouper » 3 élèves d'un même groupe (grille d'observation et configuration de la salle, Annexe 1).

Le cours se déroulait de 8h à 9h du matin, et était suivi par une heure d'enseignement scientifique. Le groupe observé était constitué de 3 filles (Chaira, Johanna et Lise).

La définition de ces « modalités » de travail, que ce soit concernant la place de l'heure de cours dans l'emploi du temps ou le nombre d'élèves constituant le groupe est importante. Elle permet en effet de comprendre une part des interactions, dans leur nombre ou leur contenu.

a. Formation du groupe de travail

La recherche d'informations des filles constituant le groupe observé portait sur l'Ukraine, et notamment la situation géopolitique d'un pays « divisé ». La formation du groupe s'est faite naturellement, les élèves s'asseyant à des postes côte à côte. Elles avaient déjà commencé à travailler sur cette problématique deux semaines auparavant, lors du début de cette activité, qui doit les amener à la construction d'un exposé qui sera présenté au reste de la classe.

La première « limite » de l'observation directe est que cette dernière, seule, ne permet d'en savoir davantage sur la constitution du groupe : a-t-elle été imposée lors des séances précédentes ? Les élèves observées ont-elle choisi les camarades avec qui elles allaient travailler ? L'observation ne permet pas non plus de recueillir davantage d'informations concernant le choix du sujet à traiter : l'entretien avec les membres du groupe ou avec le professeur permettra de définir si ce dernier a été imposé ou si le choix était libre.

b. Mise au travail

Si la constitution du groupe se fait très rapidement dès l'arrivée en classe, la mise au travail n'est pas automatique : en effet, les filles qui s'installent n'ont pas dans un premier temps allumé leurs postes, et l'ont seulement fait après une remarque du professeur. C'est finalement là la première interaction entre le groupe à part entière et le professeur, ce dernier les encourageant à « se mettre au travail ». C'est vraiment cet échange qui déclenche la mise au travail, les élèves allumant à ce moment là leurs ordinateurs.

Néanmoins, la mise en activité est retardée par l'une des filles, qui n'a pas son code d'accès pour ouvrir sa session ; après avoir demandé à ses camarades si elle pouvait utiliser le même identifiant pour ouvrir plusieurs sessions, elle a demandé au professeur si elle pouvait aller en chercher un nouveau auprès du responsable informatique du lycée. Les échanges sont différents en fonction des individus qu'ils impliquent, le vocabulaire et l'attitude des participant s'adaptant en quelque sorte au contexte. Ainsi, Chaira ne s'adresse pas de la même manière à ses amies lorsqu'elle leur pose une question à propos des codes ou lorsqu'elle elle demande au professeur de sortir de la salle pour obtenir un renouvellement de ces codes. Les interactions, notamment dans la forme, semblent donc évoluer en fonction des individus qui y prennent part. Mais elle changent également en fonction du contexte de manière plus globale : après avoir levé la main en vain pour demander au professeur à sortir, Chaira s'est déplacée dans la salle pour aller directement à la rencontre du professeur et lui demander la permission. Le contexte permet ici de définir et de mieux saisir les interactions : c'est une raison particulière qui a poussé Chaira à se lever pour aller discuter avec le professeur.

Enfin, un des postes ne fonctionnant pas, les filles se sont « réparties » sur les deux postes disponibles restant. Elles ont choisi de ne pas se séparer dans la classe (1 poste était disponible derrière elles) de manière à ce qu'elles ne fassent pas de « recherche en double », et pour assurer une « meilleure circulation des infos ». Cet échange montre la prégnance de la situation « géographique », et notamment de l'organisation de la salle de classe, sur le travail de groupe et les interactions. En effet, si les 3 filles ne veulent se séparer, c'est bien pour continuer à former un groupe cohérent, et travailler de manière plus efficace et rationnelle. Le fait de se séparer aurait selon elles entraîné des ralentissements dans le travail (doublons dans la recherche, par exemple) et aurait nécessité un nombre d'échanges plus important. Si le fait de se séparer nécessite une communication plus importante entre les membres du groupe, la séparation n'a a priori pas tendance à faciliter ces échanges : plus on est éloigné, plus il faudra

parler fort, se retourner, deux actions incompatibles (dans une certaine mesure) avec un travail à effectuer en classe.

c. Premiers échanges et définition des rôles

Lorsque le travail à proprement parler commence, c'est-à-dire lorsque les élèves récupèrent les documents qu'elles avaient trouvé lors des précédentes séances et commencent à faire des recherches sur internet, les rôles ne sont pas encore réellement définis. L'observation ne permet pas alors de savoir si la distribution de ces rôles et des tâches à accomplir s'est faite plus tôt dans l'année ou s'il n'y en a pas vraiment. Ces rôles ne sont donc pas explicitement déterminés (dans un premier temps) et dépendent là encore grandement du contexte : la contrainte est ici marquée par le fait que l'un des ordinateurs (le plus à droite) ne fonctionne pas. Ainsi, Johanna est chargée par ses deux camarades de prendre des notes sur les informations trouvées, de compiler sources et informations recueillies. Les rôles ne font donc pas réellement l'objet d'une discussion (« qui fait quoi ? »), ne sont pas déterminés immédiatement au début de la séance. La distribution de ces rôles dépend a priori des conditions de travail (l'ordinateur de Johanna fonctionnait lors de la précédente séance, sa tâche n'était donc pas la même), un aspect renforcé par le fait que Johanna a demandé aux autres ce qu'elle devait faire pour se voir attribuer du travail. C'est donc ici l'interaction qui a permis la définition des rôles au sein du groupe : tandis que Johanna avait une fonction « centralisatrice », les autres avaient pour objectif de trouver « un maximum de documents » de manière à profiter de sources et de supports variés.

La mise en œuvre de ces tâches est en partie le fruit d'interactions entre les élèves, mais elle dépend également des attentes du professeur. Effectivement, les filles cherchent à différencier les supports de travail car cela répond à une partie de la consigne qui leur a été donnée pour accomplir ce travail (« c'est ce que le prof veut »). Le professeur, même s'il n'interagit pas directement auprès des élèves à ce moment là, en reprenant par exemple avec eux les consignes de l'exercice, est tout de même impliqué dans les échanges et a un impact sur le travail et la définition des rôles.

Lors des premières minutes, les interactions sont de moins en moins importantes entre les membres du groupe, ces dernières se concentrant sur les recherches à effectuer. La majorité des échanges se fait en eux temps. Un premier temps consiste dans un échange entre Chaira et Lise (qui disposent toutes deux d'un ordinateur), alors qu'elles s'interpellent pour partager des éléments qui leurs paraissent importants (document trouvé, source intéressante). Le

deuxième temps de l'échange se fait plutôt entre celles qui ont un ordinateur et Johanna : ces dernières reprennent les informations importantes pour que Johanna puisse les noter.

Ainsi, les filles qui ont un ordinateur à disposition se parlent et communiquent davantage : elles partagent les documents trouvés, mais le fait qu'elles soient côte-à-côte leur permet également de se tourner l'une vers l'autre pour prêter attention à leurs recherches respectives. Johanna prend moins part aux échanges que ses camarades, elle est plutôt cantonnée à un rôle d'écoute et de retranscription des informations.

Le fait qu'elle n'ai pas d'ordinateur fonctionnel joue donc sur les interactions au sein du groupe, mais la différence dans le nombre d'échanges tient également de la disposition de la salle informatique : les filles étant disposées en « ligne », cela ne permet pas un échange rapide et simple entre les deux côtés (Chaira et Johanna), et induit plutôt un point de passage obligatoire par Lise, placée au centre.

C'est cette dernière qui échange et interagit le plus avec ses camarades, en ayant un rôle de « hub », une sorte de point central par où passent toutes les informations. En effet, Lise interagit avec Chaira lorsqu'elle partage une information importante trouvée sur internet, puis avec Johanna lorsqu'il est question de noter ladite information. Mais elle fait également le lien entre Chaira et Johanna : elle répète souvent ce que l'une dit à l'autre de manière à faciliter une conversation dont le volume sonore doit rester limité.

d. Développement de différents types d'échanges

En ce qui concerne le contenu des interactions, celui-ci n'est pas toujours exclusivement porté par des informations recueillies sur internet lors de la séance. Il paraît important de distinguer les échanges qui se font « dans le travail », c'est-à-dire les interactions ayant pour but de faire avancer le travail, portant sur le sujet en lui-même ou l'activité de groupe en général (problème informatique, échanges pour demander un service), des échanges « hors travail ».

Cet aspect « hors travail » peut se définir comme l'ensemble des communications, échanges, interactions qui n'ont pas pour but de faire progresser la recherche ; c'est à dire ne portant pas sur le sujet de l'exposé ou même le travail en groupe de manière plus générale.

La définition de ces deux types d'interactions paraît importante dans le sens où la comptabilisation des échanges, « dans » ou « hors » travail, peut être un indicateur du niveau d'implication des élèves dans la recherche. Au-delà de ces informations, la distinction peut également permettre de mieux comprendre les liens entre les élèves qui forment le groupe de travail. En effet, si ces derniers ont tendance à échanger sur des sujets qui n'ont aucun rapport

avec le travail demandé, cela peut montrer que les élèves sont désintéressés, qu'ils ne sont pas dans une attitude de travail, et ne se sentent par exemple pas concernés. Enfin, cette mesure peut permettre de mesurer les liens entre les membres d'un groupe. Il s'agit de voir sur quels sujets peuvent porter ces interactions « hors travail », et d'en comprendre le rôle : les discussions « hors travail » ont-elles pour fonction de s'écarter quelques secondes du sujet pour mieux se reconcentrer, ont-elles pour résultat un ralentissement du travail ou instaurent-elles plutôt une sorte de « nouveau souffle » ?

Lorsque Chaira, par exemple, tente d'expliquer à Lise qu'elle a vu à la télévision que des élections se préparaient en Ukraine, et qu'il serait intéressant d'en connaître les candidats et d'analyser les tenants et aboutissants du scrutin dans leur exposé, il s'agit bien d'une interaction « dans le travail », qui en plus apporte un nouveau thème de recherche. Les filles modifient alors leurs recherches, et donc leurs échanges. Elles se focalisent quasi exclusivement sur les élections à venir, échangent davantage pendant quelques minutes suite à un nombre important de nouvelles sources et informations collectées.

C'est lorsque les interactions sont moins nombreuses (pas ou peu d'échanges pendant 2 à 3 minutes), qu'apparaissent les discussions « hors travail ». Ces dernières peuvent avoir des sources différentes. Elles peuvent être lancées par l'un des membres du groupe, où proviennent de l'extérieur, du reste de la classe. Après quelques minutes de recherche d'informations sur les élections ukrainiennes, Lise a changé de sujet en parlant d'une émission de télé réalité qu'elle avait vu la veille à la télévision.

Les filles ont également discuté de l'échéance du baccalauréat, en se demandant notamment quand leurs examens oraux auraient lieu.

Une autre fois, c'est un groupe situé de l'autre côté de la salle qui a influé sur les échanges du groupe observé. En effet, un groupe de garçon s'est mis à discuter d'un travail que l'ensemble des élèves de la classe devait rendre avant l'arrêt des notes du troisième trimestre, la semaine suivante. Ces échanges, même s'ils n'étaient pas destinés aux filles du groupe, ont été « captés » par ces dernières, ce qui a lancé de nouvelles interactions. Chacune cherchait alors à savoir où en étaient les autres.

Les interactions « hors travail » sont marquées par des changements perceptibles dans l'attitude des filles. Lorsque le sujet ne porte pas sur l'exposé, le groupe semble se resserrer : Lise, au milieu, se place plus en retrait pour faciliter les échanges entre Chaira et Johanna. La

configuration relève plus d'un « triangle » que d'une « ligne », ce qui favorise et facilite les échanges directs entre Chaira et Johanna, aux deux extrémités de groupe. Les filles sont tournées les unes vers les autres, se regardent alors que c'est moins courant lors de situations de travail. Lors d'échanges dans le travail, elles ont plutôt tendance à être tournées vers un même point d'intérêt (l'écran d'ordinateur) que vers leurs camarades.

Le comportement et la communication non verbale varient également, les positions sur les chaises étant différentes (plus détendues). Les filles parlent également plus fort, et sont alors reprises par le professeur.

En ce qui concerne les interactions avec le professeur, on distingue plusieurs choses. Dans un premier temps, le professeur encourage les élèves à se mettre en activité, et passe dans toute la classe, pour faire en sorte que tous les groupes s'installent et commencent bien à travailler sur leurs sujets respectifs. Une fois que les groupes sont « lancés » dans la recherche, les interactions avec l'enseignant se font en partie via l'informatique : le professeur est à son poste et envoie des informations ou des documents aux différents groupes pour les aider dans leur recherche.

Ce rôle de cadrage se fait également de vive voix, lorsque les filles ont un problème, ou se demandent si le fait d'inclure une partie sur les élections dans leur exposé est pertinent, elles demandent au professeur de venir les voir. Les interactions entre le groupe et le professeur permettent alors de recadrer les recherches, de fournir un « nouveau souffle » au groupe. Le professeur joue un rôle d'encadrant, de guide, dans le sens où il recueille dans un premier temps l'état des recherches du groupe (Johanna reprend l'ensemble des documents qui ont été trouvés), en évalue la pertinence et permet de lancer de nouvelles pistes, en offrant des indications sur ce qu'il pourrait être intéressant d'explorer.

Ce sont également les interactions avec le professeur qui permettent de déterminer un plan pour l'exposé final. Le fait que les interactions « hors travail » entre les filles se fassent différemment des interactions dans le travail, le professeur le remarque assez vite et vient donc vers le groupe pour vérifier leur progression : il s'agit, plutôt que de les reprendre régulièrement (« moins de bruit »), de les remettre au travail en échangeant avec elles. Lorsque les élèves sont amenés à faire un compte rendu de leurs recherches, ils sont à nouveau mobilisés, et prêts à travailler en autonomie à nouveau. Le fait, pour le professeur, de se déplacer dans la salle pour venir à la rencontre du groupe de travail permet également aux filles de ne « pas perdre la face » devant le reste de la classe, de ne pas être stigmatisées.

Enfin, ces échanges peuvent également être perçus comme des espaces de négociation, notamment lorsque les élèves demandent si elles sont obligées de construire un exposé, et de le présenter à l'ensemble de la classe lors de la séance suivante.

2. L'entretien collectif

Si le matériau recueilli lors de l'observation qui a duré près d'une heure était relativement riche, il ne permettait pas à lui seul d'aborder tous les points nécessaires pour fournir une réponse à la problématique posée. L'observation directe permet de mesurer, de comptabiliser les interactions entre les élèves du groupe, mais également avec le reste de la classe (professeur, autres groupes), elle est également un bon moyen de compréhension du rôle de ces interactions, et des résultats qu'elle peuvent entraîner (« sortie » du travail ou au contraire retour dans l'activité). Malgré cela, l'observation ne permet pas le recueil d'informations quant à la réflexivité des élèves, ou encore leur expérience scolaire.

L'entretien permet alors d'en apprendre davantage sur ces points précis, cela permet également de bénéficier du point de vue des élèves, qui doivent faire un véritable retour sur le travail qu'ils ont mené. Enfin, l'un des objectifs de l'entretien est de confronter ce qui a été observé et ce que les élèves ont vécu. Il s'agit d'analyser les points communs, c'est-à-dire ce qui a été interprété de la même manière par l'observateur et les élèves, mais également les différences, à savoir ce qui ne pouvait être observé ou les contresens qu'a pu faire l'observateur lors de son étude.

Pour cette observation, l'entretien a lieu à la fin de l'heure de cours d'ECJS, avec les 3 élèves composant le groupe. Pour des raisons pratiques, il n'a pas été possible de conduire des entretiens individuels, nous nous appuyons donc ici sur un entretien collectif d'une quinzaine de minutes.

L'entretien comprend trois parties, qui portent respectivement sur l'expérience des élèves, en ce qui concerne le travail de groupe. La deuxième partie est consacrée à la construction du groupe, à la répartition des rôles entre élèves tandis que la dernière partie porte sur le travail de groupe en lui-même et les interactions. Le guide d'entretien est détaillé en annexe (Annexe 2).

a. L'expérience du travail de groupe

En ce qui concerne leur expérience de travail en groupe, les filles sont d'accord pour dire qu'elles travaillent souvent ensemble. Elles étaient en effet dans le même groupe lors de la réalisation des TPE plus tôt dans l'année. La raison pour laquelle elles ont travaillé ensemble « une bonne partie de l'année » est qu'elles se sont toujours bien entendues, et ont obtenu de bons résultats de manière générale. Lise et Chaira étaient dans la même classe en seconde, et se sont donc mises ensemble dès le début de l'année. Elles mettent aussi l'accent sur l'aspect productif de leur travail « quand on est toutes les trois, on arrive bien à travailler, on fonctionne un peu de la même manière ». Elles ne sont pas systématiquement ensemble pour les travaux de groupe : certains professeurs, en effet, déterminent eux-mêmes les groupes de travail, mais cela concerne plutôt « les exercices qu'on fait en classe, juste pendant quelques minutes » ; les activités plus lourdes, longues (TPE, ECJS) leur permettant souvent de choisir avec qui elles souhaitent travailler.

Pour elles, le travail de groupe est préférable au travail individuel, notamment au point de vue de la motivation : « quand on doit finir un truc, y'a toujours une des filles qui motive les autres ». Le fait de travailler en groupe est également plus efficace et permet d'alléger la charge de travail, chaque élève réalisant une partie précise du travail. Le travail est d'autant moins « lourd » qu'elles ne lisent pas toujours les parties réalisées par les autres. « Du coup, c'est plus cool, mais pas toujours très productif », signale Chaira.

Cette remarque est intéressante dans le sens où elle vient dans un sens contredire l'un des premiers points qu'elles ont mis en avant, à savoir la productivité de leur travail. Ainsi, si elles ont l'impression que leur travail est efficace au premier abord, elles se rendent compte à mesure que se déroule l'entretien que cette efficacité a des limites. En reconnaissant qu'elles ne prêtent pas vraiment attention au travail mené par leurs camarades, elles font un véritable retour sur leur expérience, sur leurs méthodes de travail.

Cet aspect est encore plus prégnant lorsqu'elles en viennent à parler du fonctionnement qu'elles ont eu lors de la réalisation de leurs TPE. Elles disent ne pas avoir travaillé « pendant plusieurs semaines », mais on plutôt discuté pendant les heures de recherche : « on savait que ça allait durer longtemps, du coup c'est pas facile de vraiment travailler dès les premiers cours ». Elles se sont regroupées selon les affinités pour les TPE, et ont donc mis un certain temps à se « mettre au travail » ; il a fallu d'abord se mettre d'accord sur un sujet à traiter, qui serait intéressant pour tous les membres. Ce point se retrouve bien en ECJS, notamment

lorsque les filles ont échangé avec le professeur pour envisager un changement du sujet sur lequel elles travaillaient.

Plus il y a de membres, plus le travail de groupe est difficile : d'une part, il faut que l'ensemble des individus qui forment ce groupe soient prêts à travailler sur un sujet précis, le risque étant que si l'un des membres ne s'investit pas assez dans le projet ou « travaille mal », cela entraîne une surcharge de travail pour tout le monde et pénalise l'ensemble du groupe. D'autre part, le nombre de membres va influencer sur la répartition des tâches au sein du groupe. Si le groupe fonctionne effectivement comme le décrivent les filles, cela peut entraîner que certains membres du groupe n'auront connaissance de ce qui a été réalisé...

Si le groupe peut apparaître comme un véritable nœud d'interactions, il existe également des véritables « trous » dans la circulation des informations : certains élèves ne savent par exemple pas sur quoi travaillent les autres membres du groupe.

b. Déterminants de la constitution du groupe

La constitution du groupe, sa création, est donc importante et joue sur les interactions, et de manière plus globale le fonctionnement du groupe de travail.

Si elles se sont regroupées par affinités pour les exposés en ECJS ou lors des TPE, ce n'est pas toujours possible. « Le tout, c'est d'éviter ceux qui font rien » signale Johanna. Cela montre que si comme elles-mêmes l'ont dit dans un premier temps, elles ne sont pas forcément toujours très productives, mais elles travaillent ensemble car elles se connaissent et savent comment les autres travaillent (« on travaille, mais on peut aussi discuter parfois, on fait des pauses »).

C'est ici le fait de se connaître qui paraît important : lorsque plusieurs élèves se connaissent et connaissent les manières de travailler de chacun des autres, ils peuvent décider plus facilement de former un groupe ou non en fonction de l'objectif à atteindre. Au-delà des affinités, les élèves semblent prendre conscience de l'importance du travail de groupe, notamment pour les TPE, qui représentent une épreuve anticipée du baccalauréat.

Le groupe se forme donc en fonction de différents éléments, si sa constitution est « libre » : selon les affinités que les élèves peuvent avoir entre eux et leur degré de connaissance, selon le « fonctionnement » de chacun, et enfin selon le sujet sur lequel porte l'exposé (Johanna : « je ne me serais pas mise avec mes amies si le sujet de TPE ne me plaisait vraiment pas »). Ce dernier point semble être néanmoins plus « fragile » dans le sens où les

élèves ont l'air plus disposés à travailler sur un sujet qui ne leur plaît pas particulièrement qu'avec des camarades avec lesquels ils n'ont pas d'affinités. C'est par exemple le cas de Lise, qui avoue n'être que « moyennement intéressée » par le sujet sur l'Ukraine, et qui a choisi son groupe « plutôt par habitude ».

c. Le poids du contexte

En ce qui concerne la mise au travail au sens strict, la notion reste abstraite, et les filles ont eu du mal à mentionner une routine ou des mécanismes récurrents lors du lancement d'une tâche. Elles reconnaissent finalement qu'il n'y pas vraiment de routine spécifique, que cela reste très mécanique « on allume les ordis, et on continue les recherches ». Si cela semble être leur routine, elle semble différente de la scène qui a été observée. Lors de l'observation en effet, les filles se sont installées, mais n'ont pas directement allumé leurs ordinateurs, et l'ont seulement fait après une remarque du professeur. Cette routine semble ici dépendre du contexte de travail : en salle informatique, les filles vont effectivement s'installer aux postes, récupérer un document ou en créer un nouveau et continuer à travailler. Mais « quand [elles sont] en classe ou au CDI, c'est différent, [elles n'ont] pas les ordis ». Le groupe est alors amené à fonctionner différemment, il faut « rassembler des idées, lire ou chercher des documents ». Le travail est selon elles plus efficace avec les ordinateurs parce qu'internet est un outil primordial dans la recherche, mais il peut également être source de distraction.

L'efficacité du travail et l'investissement dans le travail dépendent donc également en partie du contexte, du matériel à disposition (ressources à disposition, type de salle de classe). La mise au travail en dépend également car « il y a souvent des problèmes en salles informatiques : les ordis ne marchent pas tous, ou alors il manque des touches sur le clavier, les souris ne fonctionnent pas ». Les filles doivent alors s'organiser pour avancer dans leur travail chez elles « soit on se rejoint chez quelqu'un, soit on se parle par Skype », ce qui modifie là encore les interactions, en change le format. L'informatique peut donc être vue comme ayant un double rôle au sein d'un groupe de travail ; l'ordinateur est une ressource qui permet la recherche d'informations, mais il est également un moyen de communication qui permet les échanges, synchrones ou non, entre les différents membres d'un groupe. Il apparaît comme un outil fondamental du travail de recherche et de lui dépend une partie des interactions, et des résultats du travail entrepris.

d. Définition des rôles et répartition des tâches

Quand la thématique du rôle de chacune est abordé lors de l'entretien, elles lient directement la notion au professeur : c'est lui qui détermine bien souvent les rôles, ou du moins qui oblige les élèves d'un groupe à se répartir des rôles. Le professeur demande par exemple qu'il y ait un secrétaire, un rapporteur, « mais ce n'est pas comme ça en ECJS ». Les filles signalent qu'elles n'ont pas de rôle précis dans le groupe, si ce n'est que chacune a le même rôle que les autres : chacun doit réaliser sa part du travail, et elles présenteront toutes les trois au reste de la classe à la fin de la séquence. Les rôles leurs sont donc imposés, soit par le professeur, soit du fait du contexte : lors de l'observation, Johanna a endossé le rôle de secrétaire car elle ne pouvait faire de recherches sans ordinateur. Cette répartition des rôles n'a fait l'objet d'aucun échange, comme si elle était en quelque sorte tacite : c'est ici le contexte qui a entraîné la définition des rôles, plutôt que les interactions.

Lors d'un passage à l'oral néanmoins, si chaque rôle est bien défini (chacun présente la partie sur laquelle il a travaillé), les logiques peuvent être différentes surtout « si on passe devant toute la classe et que notre travail n'est pas super ». Il s'agit à ce moment là pour chacune de préserver sa face (Goffman, 1973), de cacher les aspects qui peuvent être considérés comme négatifs. Le rôle du professeur tout comme celui des autres élèves de la classe peut être de préserver la face de celui qui présente son exposé : les questions posées par les élèves – s'il y en a – ne seront pas déstabilisantes, ou auront par exemple pour rôle d'aider l'élève au tableau. Les autres membres du groupe peuvent également remplir ce rôle : ces derniers auront en effet tendance à répondre à des questions, même si elle ne leurs sont pas directement adressées, si leurs camarades n'en connaissent pas la réponse.

La présentation au reste de la classe reste un moment désagréable pour le groupe, qui a même cherché à négocier avec le professeur durant la séance pour savoir s'il n'était pas possible de rendre compte de leurs recherches d'une manière différente. Ce n'est pas autant le fait de s'adresser au reste des élèves qui semble gênant, ni même le fait de s'adresser à eux sur un sujet particulier (que l'on ai travaillé ou pas), mais plutôt l'aspect théâtral de cette situation. Une présentation debout, au tableau, est considérée comme « désagréable », tandis qu'un compte rendu réalisé depuis son poste de travail, assis, est moins intimidant. Ce point représente l'un des plus gros désavantage au travail de groupe, selon les filles interrogées.

e. Les apports du travail de groupe et l'importance des interactions

En ce qui concerne le travail de groupe, les points de vues sont plutôt positifs. En effet ; le travail de groupe permet d'une part d'alléger le travail, comme décrit précédemment, mais également de travailler de manière plus efficace. Le fait que « l'on peut se retrouver le soir ou le weekend pour travailler sur un projet et qu'on trouve plus de choses aussi, parce qu'on a pas toutes les mêmes idées, ça permet de compléter les autres, ou de trouver de nouvelles choses à regarder » est parfaitement illustré par la situation observée en classe, lorsque l'une des membres (Chaira) a parlé d'une information concernant l'Ukraine qu'elle avait vue plus tôt à la télévision. L'enjeu des échanges et des interactions est donc de faciliter le travail, mais également de l'améliorer. Le fait de partager les documents trouvés, que ce soit lors d'un cours ou non, permet au groupe de trouver de nouveaux axes de réflexion, d'étoffer les recherches, de varier les supports et les sources d'information. C'est en cela que les interactions sont essentielles à la vie, voire la survie du groupe. Ce sont les échanges qui font le groupe, qui permettent de tisser des liens entre les membres.

Paradoxalement, le travail de groupe se vit également de manière individuelle : chaque personne à une tâche précise à accomplir, et ne s'intéresse pas nécessairement à celles des autres « sauf pour les TPE, ou on a lu les parties des autres, parce qu'on savait qu'on pouvait nous interroger dessus ». Cette réflexion implique qu'il existe bien une attente de résultat, que le travail en groupe reste du travail, et l'implication dépend en partie des résultats qui en seront tirés.

Ainsi, les TPE ont tendance à mobiliser davantage les élèves, car ces derniers savent qu'il pourront en tirer des points supplémentaires en vue du baccalauréat. La logique peut se retrouver lors d'un travail en classe : s'il n'y a *a priori* pas de gratification, c'est-à-dire pas d'évaluation ou que cette dernière ne « compte pas » (c'est le cas de l'ECJS, coefficient 0 sur le bulletin de l'élève), les efforts consentis risquent d'être moins importants.

Si les élèves ont parfois du mal à comprendre l'enjeu important du travail et de l'implication si celui-ci n'est pas directement noté au apprécié, les interactions auront tendance à changer. Un moindre investissement peut se traduire par une baisse du nombre d'interactions : les échanges diminuent du fait de la baisse générale de l'activité des membres composant un groupe de travail. Ce manque d'investissement peut également s'observer non par une baisse du nombre d'interaction mais par un déplacement de ces dernières, du travail vers le « non

travail ». Il est plus difficile pour les élèves de se concentrer s'ils ne peuvent percevoir l'enjeu de ce travail, où s'ils ne pensent pas qu'il mérite un investissement important.

De plus, le mode de travail sur de telles séances (longues phases de recherche en autonomie) peut entraîner une certaine désimplication du projet, et les interactions peuvent rapidement porter sur un sujet différent que celui étudié.

« On parle du cours, mais une heure c'est trop long, du coup on parle aussi d'autres choses, comme ce qu'on a fait le soir, ou le weekend, ou le film qu'on a vu... du coup c'est un problème du travail en groupe aussi, parce qu'on travaille pas complètement pendant une heure ; y'a toujours des moments où l'on parle d'autre chose. » (Lise)

Les interactions, qu'elles soient « dans le travail » ou « hors travail » sont alors placées au centre du travail et de la vie du groupe. L'avantage principal du travail en groupe est alors de permettre de « se partager les infos », un partage encore plus important lorsqu'il s'agit de travailler en salle informatique sur internet, le nombre de documents à disposition étant plus important que lors d'un travail en classe.

Malgré cela, il reste difficile de mettre en mots ce qui se joue réellement entre les membres d'un groupe de travail. Outre les sujets dont elles discutent, il n'est pas toujours évident pour les filles de déterminer le sens de leurs interactions, et en quoi ces dernières permettent de travailler à plusieurs.

Ainsi, elles sont capables de dire qu'il existe bien des échanges, sur quoi ils portent et parfois en quoi ils consistent (partage d'idées, de documents), mais la dimension réflexive de leurs actions n'est pas toujours présente. Les échanges de documents, par exemple, permettent d'améliorer et d'étoffer le contenu de leur exposé. Mais ces interactions ont été complétées par d'autres, avec des motifs différents. Il existe par exemple des échanges qui permettent de structurer le travail et la réflexion, notamment ceux entamés lors de la définition des tâches ou avec le professeur.

S'il existe un nombre important d'échanges, il n'est pas selon les filles du à une « aide au travail », il ne sert surtout qu'à échanger des informations, car « [elles n'ont] pas besoin de s'aider, vu qu' [elles ont] le même niveau ». Malgré cela, les échanges d'informations, le partage de documents peuvent être considérés comme une aide au travail, un moyen de faciliter la recherche. En effet, Lise reconnaît plus tard qu'elle a « appris des choses »,

notamment lorsque Chaira lui a parlé des informations qu'elle connaissait quant à aux élections ukrainiennes.

Les interactions permettent alors la diffusion d'informations dans l'ensemble d'un groupe de travail. Il est pourtant difficile pour les élèves d'évaluer cette portée si cette dernière n'est pas vraiment explicite. Si les interactions ne sont pas directement caractérisées par une aide, le fait d'expliquer un concept, une notion, ou une méthode, elles n'ont pas ce sens pour les élèves. L'échange d'information, le partage, permet pourtant de fournir de l'information à l'ensemble des membres d'un groupe, et contribue donc à l'augmentation de son savoir.

Ces échanges se font majoritairement au sein du groupe, entre les individus qui le composent. Si la fréquence des interactions est liée au niveau d'implication dans le travail, l'ensemble des élèves du groupe se sent « intégré » et les échanges leurs paraissent équivalents. D'une perspective sociométrique, il est possible de distinguer que si l'intégration des membres ne peut pas vraiment être remise en question, aucun n'étant complètement « hors du coup » et tous travaillant de manière régulière, les échanges ne sont pas en effet égaux. L'observation a permis de montrer que les échanges étaient plus fréquents entre Chaira et Lise, pourvues de postes informatiques, Johanna ne prenant part à ces échanges que dans un second temps, lorsque se faisait la restitution de ce qu'il fallait prendre en note. Il reste difficile d'attribuer un rôle de *leader* à l'une des élèves, le nombre d'interactions n'étant pas forcément un indicateur adéquat. Le contexte et la disposition des élèves ont en effet tendance à jouer sur les interactions, tant sur leur fréquence que ce sur quoi elles portent. Lise, placée au centre du groupe, a donc été celle qui parlait le plus avec ses camarades, tantôt de manière directe (avec Chaira ou Johanna), tantôt en assumant un rôle de transmission de l'information, entre Chaira et Johanna, plus éloignées l'une de l'autre. Il est difficile pour autant de voir cela comme une marque de *leadership*, au sens où Lise ne déterminait pas la direction que devaient prendre les recherches, ou les tâches qui incombaient à chacune. Ce rôle a même été plutôt assumé par le professeur, qui, en donnant des conseils et en aidant les filles à s'organiser (notamment sur leur plan), leur a permis de progresser. Le professeur est d'ailleurs vu comme une personne-ressource, vers qui l'on peut se tourner pour obtenir des conseils ou des informations : « le prof peut nous aider, nous donner des idées, c'est plus facile ». Le professeur, dans certaines situations, peut également être vu comme quelqu'un qui empêche la progression du groupe (« ça peut poser des problèmes, on a du changer trois fois de problématique pendant les TPE parce que ça n'allait jamais pour la prof »). Si l'on s'en réfère à la classification de K. Lewin (1959), le fonctionnement du groupe est alors plutôt un *leadership* de laisser faire : les

membres conservent une certaine autonomie. La dynamique de groupe permet une certaine créativité, et le fonctionnement ne dépend pas exclusivement de l'un des membres : le groupe continue de fonctionner si l'un des membres n'est pas présent.

Enfin, les échanges restent relativement limités entre les différents groupes de travail, ce qui est là aussi du en partie au contexte : chaque groupe travaillant sur un sujet différent, peu d'informations circulent dans la classe. On peut imaginer que les échanges pourraient être plus fréquents lors d'une activité commune à tous les groupes de la classe, qui agiraient ainsi davantage de manière coopérative.

Pour en terminer sur l'aspect réflexif, les élèves pensent qu'elles arrivent à s'impliquer davantage lorsqu'elles travaillent en groupe, car le fonctionnement du groupe dépend d'elles, elles se sentent en un sens « redevables ». L'ensemble de leurs actions est alors mené dans une optique de partage plutôt que de compétition : il s'agit de faire profiter tous les membres du groupe de ses compétences individuelles.

Ce type de travail a donc des intérêts divers. Il permet d'une part de mieux connaître ses camarades, mais peut également être une source de motivation ou de progrès. En estimant qu'elles travaillent bien (« on a de bons résultats en travaillant comme ça, alors on continue »), il est difficile de trouver des points négatifs au travail de groupe. Malgré cela, elles estiment qu'il pourrait être amélioré si elles échangeaient plus, mais « seulement à propos du travail ». Le principal risque de ce type de d'activité, si le groupe s'entend bien comme c'est le cas pour ces filles, est donc une certaine distraction qui peut avoir pour effet de ralentir l'avancée dans le travail. Cela ne semble pas réellement être un problème dans ce cas, dans le sens où les filles ont signalé à plusieurs reprises avoir le même type de fonctionnement. Elles sont en effet prêtes à travailler dans l'urgence, et un peu paradoxalement, seules chez elles avant de diffuser leurs travaux aux autres membres du groupe. Il s'agit ici de trouver un bon équilibre dans les interactions, qu'elles portent sur le travail ou non, mais également entre le travail de groupe, les activités qui doivent être réalisées à plusieurs, et le travail individuel.

3. Une autre observation : le groupe d'Anaïs, Marion, Mathéo et Nicolas

La deuxième observation a eu lieu dans une autre classe de première ES, cette fois-ci en classe entière. Il s'agissait d'un cours de Sciences Economiques et Sociales, la discipline

« dominante » de cette série en terme d'heures de cours et de coefficient, en classe entière. Le cours se déroulait de 10h à 11h, mais il marquait le début de la journée pour les élèves ; il était suivi par une heure d'histoire-géographie. Les 30 élèves ont été amenés à travailler durant une vingtaine de minutes sur une activité portant sur les politiques économiques conjoncturelles. Etant donné que l'activité en question après une dizaine de minutes d'un cours portant sur la présentation de ces politiques, les élèves ont été amenés à se mettre en groupe et donc à changer de place au cours de l'heure (cf. configuration de la salle, Annexe 1).

a. Formation du groupe et prise de contact

La constitution des groupes a en un sens été imposée par le professeur, ce dernier demandant aux élèves de se mettre par groupes de 3 ou 4 personnes, en fonction de l'endroit où ils étaient assis dans la classe (chaque table de deux élèves se « regroupant » avec une table proche pour constituer un groupe de 4 élèves). C'est ainsi que Nicolas, Mathéo, Marion et Anaïs se sont retrouvés à former un groupe de travail.

Après que le professeur ait expliqué les consignes de l'activité, à savoir, lire un texte, analyser un tableau et répondre à 4 questions, les élèves ont été invités à déplacer chaises et tables de manière à constituer des groupes distincts.

Une fois l'installation faite, les échanges ont commencé rapidement, mais ne portaient pas sur l'objet officiel de l'interaction. Les échanges se sont surtout faits entre les garçons, auparavant assis ensemble, et les filles. Ces derniers ont protesté, pour les filles du groupe mais également pour le reste de la classe, sur le fait qu'ils ne voulaient pas « encore être avec elles », en rigolant. Ce à quoi les filles ont répondu que de toute façon, ils n'avaient pas le choix. Les premières interactions plus centrées sur le travail sont venues juste après, Nicolas signalant qu'ils allaient « bien travailler », très vite reprise par Marion qui lui a signalé qu'il ne travaillerait que lorsqu'il aurait pris sa feuille d'activité.

Cette première approche, comme une introduction au travail de groupe, permet de montrer les premiers échanges qui se construisent lors de la naissance d'un groupe de travail. Ces derniers peuvent être liés à la première étape de Tuckman : la formation du groupe se fait avec l'entrée en relation des individus, leur « prise de connaissance ». Si, bien entendu, les élèves se connaissent déjà à la fin de l'année, on peut tout de même déceler ce type d'échanges. Ainsi,

les garçon, se fendent d'un « salut » un peu ironique pour les filles au moment où ils placent leurs chaises pour leur faire face.

b. Mise au travail et distribution des rôles

Les premières minutes de travail sont consacrées à la lecture du texte, et les échanges sont relativement peu nombreux, à l'exception de regards amusés entre Mathéo et Nicolas. Une fois le texte lu pour tous les quatre, une réflexion se met en place pour savoir quel sera le rôle de chacun : au regard des questions de l'activité, les filles décident de se concentrer sur le texte tandis que les garçons devront analyser le tableau. La distribution des rôles se fait plutôt par les filles, qui décident d'un commun accord de travailler en binôme sur le texte, sans demander leur avis aux garçons. Cela semble ne pas les déranger, ceux-ci ayant l'air plutôt satisfait d'avoir pour tâche d'analyser le tableau fourni.

Le fonctionnement de ce groupe se fait plutôt de manière autoritaire, il est mené par les filles, qui imposent le travail aux garçons. De plus, ce sont elles, et particulièrement Marion, qui reprennent les garçons quand ces derniers ont tendance à ne pas trop s'impliquer, à ne pas prêter attention à ce qui se dit au sein du groupe ou à regarder les groupes alentours. Les échanges semblent, pour la définition de ces rôles et du travail à faire, partir des filles pour aller vers les garçons. Ces derniers sont en un sens passifs, et reçoivent les instructions comme si elles étaient données par le professeur : il n'existe pour eux pas vraiment d'espace de négociation, ou, du moins, ils ne semblent pas en profiter.

c. Des interactions multiples au centre du groupe

Avant la véritable « mise au travail », qui correspond pour les élèves à répondre aux questions posées, les rôles de chacun sont donc définis. Il est prévu que les analyses du texte et du tableau soient faites, pour ensuite apporter une réponse collective aux questions : chaque « demi groupe » fournissant les éléments importants du document qu'il a étudié.

Plutôt qu'un travail en groupe, on assiste pendant 5 à 6 minutes à un double travail en demi-groupe : les échanges se font entre Nicolas et Mathéo, ainsi qu'entre Anaïs et Marion, mais il n'y en a pas entre garçons et filles. Les interactions se font donc « deux à deux », les filles se focalisant sur le texte et les garçons sur le tableau. L'observation ne permet pas de comprendre les mécanismes qui ont entraîné la définition des rôles et la distribution des tâches à accomplir, les entretiens individuels consécutifs à l'observation auront donc pour

objectif de permettre aux élèves de mettre en avant la manière dont cette répartition a été faite, comment elle a été décidée et pour quelles raisons, qu'elles soient conscientes ou non.

Dans cette phase de travail en demi-groupe, les échanges sont de différentes natures. De fait, en ce qui concerne les garçons, ces derniers commencent par prendre connaissance du tableau qu'ils ont sous les yeux, qui illustre les différentes politiques économiques mises en œuvre en France entre les années 1975 et 1983. Les interactions entre Nicolas et Mathéo ont plusieurs objectifs ; d'une part, ces derniers discutent pour comprendre le sens de ce tableau : ils essayent ainsi de comprendre à quoi correspondent les « dévaluations », le « taux de change » ou les « nationalisations ». Ces interactions leurs permettent de s'échanger des connaissances, de les mettre à disposition de l'autre. Mathéo ne comprend pas ce que recouvrent les notions de taux de change et de dévaluation, et Nicolas essaye alors de lui expliquer.

Les échanges au sein d'un binôme permettent donc de partager les informations, de structurer les savoirs et les connaissances. Malgré cela, ils peuvent être parfois insuffisants. Ainsi, les garçons se tournent directement vers le professeur pour savoir ce qu'est une nationalisation plutôt que vers les filles du groupe. Cet « ordre de priorité » marque bien la séparation des tâches entre les garçons et les filles : le texte ne traitant pas de nationalisation, Nicolas s'adresse plutôt au professeur pour en comprendre le sens.

Les échanges avec le professeur se font différemment de ceux entre élèves. D'une part, Nicolas demande à ce que le professeur vienne à sa rencontre en levant la main, il ne prend pas la parole directement pour lui poser une question. D'autre part, l'intervention du professeur dans le groupe modifie l'attitude de l'ensemble du groupe : lorsque celui-ci explique la notion, tous les élèves (filles et garçons) écoutent ce qu'il dit. Les groupes situés autour cherchent même à entendre la définition de la notion, qui sera répétée par le professeur à l'ensemble de la classe après que celui-ci a vérifié qu'aucun des élèves n'avait d'idée concernant le sens de ce mot.

Les autres échanges entre les garçons sont plutôt réflexifs : ces derniers cherchent à distinguer les politiques de relance et les politiques de rigueur présentes dans le tableau. Il s'agit ici d'échanges d'opinions, d'arguments, qui ont pour but de les faire avancer dans le travail.

Pendant que les garçons travaillent sur le tableau, les filles sont chargées d'analyser le texte. Dans un premier temps, elles reprennent rapidement le texte, en surlignant les points qui leurs semblent importants. L'ensemble des interactions portent sur la compréhension du texte, et notamment le fait d'être capable d'isoler ce que sont les politiques de rigueur, et les politiques

de relance. C'est là plutôt une discussion où les filles tentent de faire valoir leurs arguments, en effet, lorsque l'une signale qu'une politique de relance conjugue l'augmentation des dépenses et la diminution des recettes de l'Etat, Anaïs n'est pas d'accord et lui répond que « l'Etat ne peut pas faire les deux, parce qu'il n'aura plus d'argent ». Cette remarque va entraîner un échange d'un nouvel ordre, au cours duquel Marion explique à Anaïs que l'Etat peut assumer cette politique, au risque d'augmenter son déficit.

Ainsi, les interactions peuvent avoir des rôles différents dans le travail de groupe : elles permettent le partage de connaissances, à travers l'explication de notions, de concepts, mais elles appellent surtout les élèves à mener une démarche de réflexion, basée sur des arguments. La confrontation d'idées entre les membres du groupe (ici, les filles) permet alors de progresser, que ce soit dans la définition d'un terme (les politiques de relance) ou son « imbrication » dans un processus plus large (insérer la problématique du déficit dans les questions de choix de politique économique).

d. Les échanges permettent la circulation d'informations...mais pas seulement

Une fois que ces deux demi-groupes ont terminé l'analyse des documents, ils choisissent de mettre en commun. Là encore, les interactions jouent un rôle important : « Qu'avez-vous trouvé ? », « Quels sont les points importants ? » sont autant d'informations échangées. Les discussions entre les élèves changent, les garçons expliquant les résultats de leur recherche aux filles et celles-ci les résultats de leur analyse du texte. Les échanges se font donc majoritairement entre garçons et filles durant cette mise en commun. Le langage utilisé est sensiblement le même que lors de l'analyse des documents, mais reste moins « précis » que lors des contacts avec le professeur : les notions ne sont pas toujours utilisées, les échanges sont informels.

La fin de la mise en commun entraîne un changement dans les comportements, notamment chez les garçons : ces derniers se positionnent différemment sur leurs chaises, de manière plus relâchée. Ce moment marque également un « temps mort » dans le travail, et l'apparition d'interactions qui ne portent pas sur l'objet principal de l'interaction, c'est-à-dire « hors travail ». La posture de Mathéo, un peu allongé sur sa chaise, fait réagir l'une des filles, qui signale que ce dernier « a fait son effort de la journée ». L'adoption de cette posture et le commentaire à son égard peuvent apparaître comme un élément déclencheur des interactions hors travail ; de là, discussions et moqueries remplacent les échanges portant sur l'activité.

Malgré cela, Marion annonce aux autres qu'il faut terminer le travail, et notamment répondre aux réponses « parce [qu'ils] seront interrogés à la fin ». Ce recadrage, de la part de l'élève que l'on peut voir comme « *leader* » du groupe (elle a distribué les rôles, elle cadre les échanges), permet donc au groupe de se concentrer à nouveau pour terminer l'activité. Ce retour au travail peut être la conséquence de deux choses : d'une part, l'un des membres, influent, demande à ce que le travail reprenne. D'autre part, il signale qu'ils risquent d'être interrogés à la fin de l'heure, et il s'agit donc pour eux de rédiger des réponses de manière à avoir quelque chose à dire au reste de la classe. L'observation ne permet pas de savoir comment ils savent qu'ils seront interrogés, le professeur ne l'ayant pas précisé lors de la distribution des consignes. L'entretien a permis d'éclaircir cette situation : dès qu'il y a du travail en groupe dans la classe en cours de S.E.S., plusieurs groupes sont systématiquement interrogés lors d'une mise en commun à la fin de l'activité. De ces questions orales peut être tirée une note en fin de trimestre, ce qui peut expliquer le sérieux du groupe dans la mise au travail, les élèves étant habitués au fait de procéder de cette manière.

e. Le remplacement du groupe au sein de la classe favorise une nouvelle définition des rôles

Après la mise en commun, et dans le but de répondre aux questions posées, les échanges deviennent plus nombreux. D'une part, ils englobent tout le monde. Après que les filles et les garçons aient parlé entre eux, après qu'ils aient mis en commun leurs résultats, le fait qu'ils doivent terminer l'exercice et se mettre d'accord sur les réponses à apporter fait que les échanges se font entre tous.

En effet, les rôles sont d'une part redéfinis, sans pour autant être explicites : ainsi, Mathéo se charge de trouver des exemples, que ce soit dans le texte ou le tableau qui l'accompagne, tandis que Marion recherche des pistes dans son cours. Après la lecture des questions, les élèves réfléchissent ensemble à la réponse qu'ils pourraient apporter : Anaïs se charge, mais toujours avec l'aide des autres, qui peuvent dicter certains éléments, de rédiger une réponse « au propre » pour le groupe.

Les échanges se décomposent donc en trois temps plus ou moins distincts. Dans un premier temps, les élèves lisent la question et partagent les éléments qui leurs semblent importants à mobiliser : les notions du cours, les chiffres du texte ou des exemples du tableau. Dans un second temps, essayent de construire un argument, au sens où certains points sont écartés (« mais non, ça c'est pour la question suivante »), d'autres soulignés (« il faut qu'on présente

les deux types de politiques, il faut dire ce que c'est »). Ces négociations permettent aux membres de confronter leurs idées, tous prenant part à la réflexion. Une fois que l'argumentaire est « stable », que toutes les informations pertinentes ont été sélectionnées, les élèves se chargent de mettre en place une réponse construite, qu'Anaïs prend en note.

Durant l'ensemble de l'activité, il n'y a eu que des interactions entre les membres du groupe, une seule avec le professeur et peu avec les autres groupes de travail : seule Marion a dû répondre à la question d'un autre groupe qui lui demandait ce qu'était une nationalisation.

Néanmoins, les interactions entre groupes se sont multipliées lors de la dernière phase de mise en commun. Durant cette dernière « étape » du travail de groupe, Mathéo s'est déclaré prêt à vouloir donner une réponse ; il a en fait endossé le rôle de « rapporteur » au sein du groupe. A la différence des filles dans le premier groupe observé, il paraissait assez satisfait de pouvoir tenir ce rôle, il serait alors intéressant de voir en quoi ce dernier peut-être « positif », en abordant le sujet avec lui lors de l'entretien.

Durant la phase de mise en commun donc, Mathéo a répondu à l'une des questions qu'ils avaient préparées, tout en restant « dans son groupe ». Il n'est pas allé au tableau ni ne s'est levé, mais s'est tourné vers la classe de manière à être audible par les autres élèves. Plusieurs interactions ont alors eu lieu entre le groupe observé et les autres : lorsque la réponse à une question était apportée, les autres élèves pouvaient ajouter des éléments ou y opposer des contre arguments.

Lors de ces échanges, on retrouve les mêmes « codes » que lors des échanges entre élèves et professeur, autant dans la maîtrise du vocabulaire et des notions que dans l'attitude. Le fait de promouvoir les interactions, les échanges entre les élèves, que ce soit dans un groupe restreint ou en classe leur permet de travailler sur leur argumentation, ainsi que leur aisance à l'oral.

Pour terminer, il y a eu quelques interactions « hors travail » en fin de séance, notamment pendant la mise au commun. Nicolas, qui discutait avec un élève d'un autre groupe, a ainsi été repris par Marion, qui lui a demandé d'arrêter de parler, parce qu'elle n'arrivait pas à entendre les réponses des autres élèves et que « le prof [allait le] remarquer ». Ce dernier échange peut-être abordé avec la notion de face, présentée par Goffman. En effet, lorsque Nicolas sort de son rôle d'élève, n'en respectant plus les codes (attention, écoute), il est rappelé à l'ordre par un autre membre. Dans ce cas, Marion rappelle Nicolas à son rôle avant que ce dernier ne perde la face en étant repris devant l'ensemble de la classe par le professeur.

4. Les entretiens individuels

Afin de compléter les informations collectées durant le travail du groupe en classe, un entretien individuel avec chacun des membres a été mené quelques heures après l'observation. La mise en place d'entretiens individuels avait plusieurs objectifs : il s'agissait d'une part de faire faire un retour aux élèves sur le fonctionnement de leur groupe de travail, les interactions qu'ils ont pu avoir avec les autres membres, mais aussi avec le professeur et les autres élèves. Ensuite, l'entretien avait pour but, tout comme l'entretien collectif mené avec le premier groupe, de faire parler les élèves quant à leur expérience scolaire, et puisse conduire une démarche de réflexivité.

L'un des avantages de l'entretien individuel est que chaque membre du groupe sera « isolé », et pourra ainsi s'exprimer librement ; la contrepartie étant qu'il n'y aura pas d'effet « d'entraînement » d'un élève sur les autres, c'est-à-dire un élève (pas nécessairement toujours le même) prêt à prendre la parole pour répondre aux questions posées et mettre en avant son expérience.

Le premier entretien a donc eu lieu avec Marion, le deuxième avec Mathéo, puis Nicolas et enfin Anaïs. Il ne s'agit pas ici de réaliser une analyse de contenu ; de fait, les informations qui ont été tirées des entretiens seront rassemblées par thèmes généraux plutôt qu'en fonction des élèves.

a. Sur le travail en groupe

« A vrai dire, on n'a pas vraiment choisi nos groupes. Comme Mathéo et Nicolas étaient assis à la table devant nous, le prof nous a dit de nous mettre ensemble » (Marion). Dans cet exemple, l'analyse de la construction du groupe est intéressante, en effet, contrairement au premier groupe observé, celui-ci ne s'est pas formé en fonction des affinités des élèves, bien que ces derniers se connaissaient déjà bien et avaient pour certain déjà travaillé ensemble. « On se connaît tous les quatre, vu qu'on est quasiment tout le temps assis à la même place en S.E.S., et puis Marion, Mathéo et Anaïs étaient ensemble pour les T.P.E. » (Nicolas).

Malgré que les groupes n'aient pas été choisis par les élèves, le fait qu'ils aient été définis en fonction de leurs place dans la salle de classe montre (en tout cas pour ce groupe) que les élèves assis à côté ont tendance à plutôt bien se connaître et à avoir certaines affinités.

Le travail de groupe permet aux élèves de « réfléchir ensemble » (Marion), de « s'entraider » (Mathéo), mais également de pouvoir dynamiser une séance de cours, en cassant en quelque sorte le déroulement (« ça permet de changer un peu, on est pas obligé de tout le temps suivre » (Nicolas)) de l'heure de classe. Pédagogiquement et didactiquement, cela apparaît donc primordial : en plus de favoriser certains comportements, le fait de faire travailler les élèves en groupe va permettre de les remobiliser, mais leur offrira également une possibilité de travailler différemment, d'acquérir de nouvelles méthodes.

« On ne travaille pas de la même manière seul ou à plusieurs » (Mathéo), en effet, les élèves reconnaissent que le travail de groupe est différent du travail individuel, dans la mesure où il incite à s'impliquer davantage dans le travail (« surtout quand c'est noté » (Mathéo))...mais présente aussi le risque pour les élèves de ne pas vraiment travailler et plutôt de parler d'autre chose. Nicolas souligne ainsi que s'il aime bien travailler avec d'autres, il sait qu'il doit faire des efforts pour ne pas discuter de choses qui n'ont pas trait à l'exercice. Il met également en avant le fait qu'en cours normal, il essaye de se mettre de plus en plus souvent à l'écart « pour ne pas être tenté de parler ».

Le travail de groupe est donc un moyen d'échange de points de vue, mais permet aussi un gain de temps : Marion souligne le fait que durant l'activité, les filles se sont concentrées sur le texte et les garçons sur le tableau « même si [elles ont] étudié tous les documents ». Le fait de mettre en commun les résultats de leurs analyses leur a également permis de s'entraider, et Anaïs signale qu'il est plus simple de demander de l'aide à ses camarades, aux « gens qu'on connaît bien », car ceux ci pourront reprendre ou détailler une notion, sans pour autant juger ceux qui demandent de l'aide.

La notion de confiance est donc une nouvelle fois présente ; les acteurs, si l'on reprend la théorie interactionniste, doivent se avoir confiance les uns entre les autres. On peut imaginer que le travail de groupe serait difficile, voire impossible si l'un des membres faisait perdre la face à un autre en stigmatisant par exemple le fait qu'il ne comprenne pas quelque chose.

Plus que la confiance, c'est également l'ambiance du groupe qui permet aux élèves de s'épanouir. Le fait qu'ils se connaissent et se fréquentent depuis presque un an (au moins), les a amené à se connaître, à savoir comment les autres travaillaient. Mathéo le dit lui-même, « [il a] du mal à [se] concentrer », et apprécie le fait d'être parfois rappelé à l'ordre par ses camarades. « Ça me permet de me remettre au travail, si j'étais seul, j'aurais rien fait » explique-t-il.

Lors de cet exemple, la constitution du groupe diffère en deux points par rapport à l'observation précédente : d'une part, les élèves n'ont pas choisi avec qui ils souhaitaient travailler et d'autre part, ils ne sont pas non plus à l'origine de l'activité. Ils n'ont pas en effet choisi de thème sur lequel travailler comme on pu le faire les filles en vue de présenter un exposé en ECJS.

Cela n'a pourtant pas eu d'incident sur l'implication dans le travail, ou la densité des échanges. Le professeur a confié une tâche aux élèves, mais ceux-ci sont restés assez « libres » dans le choix de la manière dont ils pouvaient l'accomplir. Les élèves ont ainsi eu recours aux échanges entre eux, dans l'objectif de s'expliquer certains points, mais ont également tiré parti du chapitre de cours qui avait déjà été réalisé sur les politiques conjoncturelles.

On peut dès lors penser qu'accorder un certain degré d'autonomie a tendance à faire émerger les interactions, et à favoriser leur développement. Pour résoudre un problème, pour parvenir à un objectif commun, les élèves sont amenés à confronter leurs savoirs, mettre en place une argumentation qui leur permettra d'arriver à leurs fins. Mais ces interactions ne sont permises que par la confiance et la connaissance des autres : si les membres d'un groupe n'ont pas confiance entre eux, ils peuvent également adopter des stratégies individualistes qui impliqueraient que chaque membre travaille pour lui-même sans partager ses idées ou résultats. Le fait que des élèves identifient par exemple un « *freerider* » pour reprendre la notion d'Olson, aura tendance à isoler cette personne : plus personne ne voudra travailler avec lui par manque de confiance, ce dernier ne s'impliquant pas dans le travail tout en en récupérant les « fruits ».

b. Des rôles différents

Une fois les groupes définis, les élèves ont se sont donc mis au travail et ont défini ce qu'ils devaient faire. Marion explique le fait « qu' [ils] avaient plusieurs choses à faire, du coup [ils ont] décidé de se séparer pour les documents et de répondre aux questions ensemble », et ne met donc pas en avant que c'est en partie elle qui a défini les rôles de chacun. Les autres élèves l'ont plutôt reconnu, et ont souvent souligné que c'était nécessaire. Le fait que Marion définisse les rôles de chacun leur permet de « savoir quoi faire, avoir un but précis » (Nicolas), et c'est pour eux un avantage, qui repose sur le fait que Marion « est la meilleure de la classe », et que le rôle de leader lui revient, en un sens, de droit. Marion ne revendique pas

ce rôle, si elle reconnaît parfois être autoritaire, c'est plutôt « pour que ça avance ». Elle ne désire pas nécessairement ce rôle, mais a l'air plutôt habituée à le tenir (« Je suis déléguée, du coup j'ai l'habitude d'organiser les choses »). Le groupe s'est donc structuré rapidement, Marion jouant en quelque sorte le rôle de *leader* en répartissant les tâches entre les différents membres. Les échanges ont donc permis d'assigner une part du travail à chacun afin de gagner en temps et en efficacité.

Etant donné que les rôles sont définis au sein du groupe dès le début de l'activité, le rôle du professeur semble ici être moins important que lors de la première observation : il apporte une aide, observe ce que font les élèves et les réponses qu'ils rédigent, mais n'influe pas réellement sur le fonctionnement du groupe. « Le prof peut nous aider, s'il y a du vocabulaire ou une question qu'on ne comprend pas ; je lui ai demandé ce qu'était une nationalisation, ça m'a permis de comprendre et de continuer à travailler » raconte Nicolas. Même en ce qui concerne le passage à l'oral, le professeur n'a pas besoin de désigner quelqu'un, Mathéo étant volontaire (« ça me dérange pas de passer à l'oral, surtout quand on a bien fait les questions »). Ce n'est pas le cas pour tous les groupes interrogés, le professeur devant parfois demander à un élève de répondre à l'une des questions de l'exercice.

Ce rôle « limité » à un poste de conseiller pour le professeur dépend évidemment du groupe étudié, certains faisant plus appel à lui, ou ce dernier ayant parfois besoin de rappeler des élèves à l'ordre, dépend également du contexte. Dans cette situation de travail de groupe en classe, il passe entre les élèves pour observer les avancées de chaque groupe. Mais son rôle peut prendre une importance plus grande lorsqu'il s'agit de conduire les élèves dans un raisonnement, situation que l'on retrouve plutôt lors des phases « longues » de travail. Marion souligne le fait que « le rôle du prof est plus important pour les TPE, parce qu'il nous encadre : il nous aide à définir une problématique, un plan... Il nous dit aussi si on est en avance ou en retard ». Les échanges élèves-professeurs sont donc plus fréquents lors de ces phases de travail, et ce dernier assume un rôle, selon les élèves, plus important : il aide, bien sûr, mais oriente également. Aussi, l'interaction ne se fait pas dans le « même sens » : le professeur vient voir les élèves lorsqu'ils sont en classe, alors que ce sont plutôt ces derniers qui font appel au professeur lors de travaux comme les TPE car « [ils sont] en autonomie, et [vont] voir le professeur surtout quand [ils sont] bloqués » (Anaïs).

La relative rapidité de la mise au travail est permise, une fois encore, par le fait que les élèves se connaissent. Effectivement, pour reprendre les étapes de Tuckman, la formation du groupe est rapide, et la première étape (« *forming* ») est franchie en quelques échanges seulement. Les élèves se connaissent, ont déjà travaillé ensemble sur des projets en classe plus ou moins importants (autres activités, TPE, exposés), ce qui leur permet de définir les rôles rapidement et de commencer le travail.

Ces actions deviennent même selon eux routinières en fin d'année scolaire : « on a l'habitude de travailler comme ça, alors on fait un peu tout le temps la même chose : on se sépare les documents ou les questions et chacun travaille sur sa partie » (Anaïs). Si ce mode de fonctionnement perdure, que ce soit au sein de ce groupe « mais aussi quand [ils sont] avec d'autres personnes » (Marion), c'est surtout qu'il est efficace. Il est efficace au niveau du temps passé au travail, mais également dans les résultats obtenus : les élèves sont satisfaits des échanges et de ce qu'ils parviennent à faire en groupe. « Quand on parle entre nous, c'est plus simple de travailler, on peut s'expliquer des choses ou réfléchir à plusieurs » ; cette justification au travail de groupe donnée par Nicolas dévoile un autre rôle des interactions entre élèves. Le fait de travailler ensemble leur permet de réaliser les activités demandées (à court terme) mais également de progresser (à moyen et long terme).

Enfin, le fait qu'il y ai des échanges entre les élèves permet l'implication de chacun dans le groupe, tout le monde étant concerné par le travail et fournissant un effort pour atteindre l'objectif commun « même si avec Marion, comme elle est bonne en S.E.S., c'est plus facile » (Mathéo).

c. Les interactions sont marquées par le contexte

Lors de cette observation, les interactions entre élèves ont été plus nombreuses. Plusieurs raisons permettent d'expliquer ce constat.

Le contexte de travail, et notamment la disposition de la salle, a favorisé les échanges entre les élèves d'un même groupe, mais également entre l'ensemble des élèves lors de la mise en commun. En effet, le fait que les élèves soient disposés face-à-face permet de faciliter la communication, notamment lorsqu'ils mettent leurs idées en commun.

La disposition des tables n'est pas le seul élément favorisant les interactions. Si la constitution du groupe a été déterminée par le professeur, les élèves se connaissaient déjà bien et avaient déjà travaillé ensemble, ce qui a là aussi permis d'échanger davantage : il n'y a pas vraiment eu de phase de « repérage » entre élèves, pour savoir comment ils allaient procéder, qui ferait

quoi... Les décisions ont été prises dès l'entame du travail et ont été respectées pendant toute la durée de l'activité. Cette situation a permis de nombreux échanges, notamment avec l'allocation de rôles à chacun des membres. La « séparation » des tâches entre garçons et filles en début d'heure a limité les échanges dans un premier temps, ces derniers ne se faisant qu'entre binômes. Mais la mise en commun a permis de les intensifier : chacun a eu un droit à la parole, pour présenter son analyse du texte ou du tableau et les informations qui pouvaient en être tirées.

Mathéo met en avant le fait qu'ils « [se sont] séparés pour après tout mettre en commun et réfléchir ensemble aux questions ». Ce mode de fonctionnement leur a permis de « bien connaître les documents assez vite » (Anaïs) après qu'il y a eu restitution du contenu de ces derniers par les deux groupes.

Le fait qu'ils se connaissent tous bien, parce qu'ils avaient déjà travaillé ensemble sur des projets plus ou moins importants, a tendance à faciliter les échanges, les élèves vont vers les autres et se font confiance. « Les groupes, c'est souvent les mêmes, même si c'est pas toujours nous qui les choisissons » dit Nicolas, ce qui leur permet de développer une certaine routine, comme dans la mise au travail ou la définition des rôles de chacun.

Ces rôles ne sont pas figés, pas toujours assumés par les mêmes ; malgré cela, c'est souvent Marion et Mathéo qui s'occupe de présenter leurs réponses au reste de la classe s'ils sont interrogés, quel que soit le groupe dans lequel ils sont. Mais les deux élèves n'ont pas la même raison pour le faire : Mathéo met en avant le fait que s'octroyer ce rôle lui permet de s'investir « un peu moins » dans le travail, « parce que les autres ne veulent pas parler, alors si c'est moi le rapporteur, c'est plutôt à eux de répondre aux questions ». Marion, elle, est très active à l'oral, et ça lui paraît « normal » de faire un compte rendu au reste de la classe ; de toute façon, « ça ne [la] dérange pas de passer à l'oral, [elle a] l'habitude ; quand un prof pose une question, [elle] essaye de répondre si elle connaît la question ».

Le fait de travailler en groupe va donc permettre de modifier les personnalités, les modes de fonctionnement ou les stratégies de chacun. Ces derniers ne travaillent pas en groupe comme ils travaillent seuls, ils s'adaptent à la situation. Le travail à plusieurs implique donc une dualité entre les comportements individuels et la cohésion entre les membres, dualité dont il faut trouver l'équilibre de manière à ce que le groupe fonctionne du mieux possible. Le groupe est également vu comme une source d'apprentissage, que ce soit du fait du travail fourni ou par les interventions du professeur, mais également au travers des échanges : « si on se parle, on peut s'apprendre des choses, ou s'en rappeler ; par exemple si on se souvient pas

d'un chapitre et que ça pourrait nous aider pour l'exercice, au lieu d'aller voir dans nos classeurs, on va pouvoir demander aux autres s'ils s'en souviennent » (Nicolas).

Aussi, les interactions ont été renforcées par le fait que tout le monde y prenait part : la détermination de tâches à effectuer pour chacun des élèves conduit à ce que ces derniers procèdent ensuite à une mise en commun de leur travail. Ce mode de fonctionnement est « plus sympa » (Marion) que le travail individuel : « on peut parler, s'aider, c'est plus agréable parce que ça change d'un cours normal où on doit juste écouter et prendre des notes ».

Le fonctionnement du groupe paraissait, lors de l'observation, dépendre largement du leader, ce dernier étant autoritaire (distribution des rôles, décide des moments où ils faut commencer le travail, mettre en commun). Malgré cela, toujours en se référant à la classification de Lewin, ce leadership est plutôt de nature démocratique, dans le sens où Marion n'était, comme tous les autres membres du groupe, que « force de proposition » : elle n'a pas imposé ses idées, les réponses étaient construites par le travail de l'ensemble du groupe.

d. La réflexivité : un retour sur expérience

Enfin, les entretiens avaient également pour objectif de faire parler les élèves sur leurs pratiques individuelles et en groupe. Ainsi, il était question que ces derniers construisent du sens quant à leurs démarches, aux actions qu'ils ont menées durant l'observation.

Ainsi, trois des quatre élèves du groupe ont dit que le fait d'échanger, de pouvoir parler avait pour but la circulation d'informations. « Lorsqu'on se parle, on s'apprend des choses » (Anaïs), et cela constitue une sorte de « mise en commun, mais que dans le groupe, avant de le faire dans toute la classe » (Marion). Les échanges ont donc en partie vocation au transfert d'information, notamment lors de la mise en commun des recherches de chaque binôme. Cette étape n'est permise que par le travail de groupe : lors d'une activité individuelle, il y aura des échanges entre élèves, mais surement moins, ces derniers consistant à proposer des réponses à une activité plutôt que mettre en œuvre une véritable démarche de réflexion, d'argumentation.

Au niveau de « l'expérience » de manière plus générale, le travail à plusieurs est source d'enrichissement, mais permet également de changer de ce que les élèves appellent le travail « normal » : Nicolas ne parle même pas de travail lorsqu'il s'agit de faire une activité à plusieurs. La mise en groupe, si elle est plus ou moins fréquente lors de la scolarité des élèves,

leur permet donc de connaître de nouvelles situations d'apprentissage, en étant plus seulement confrontés à des savoirs théoriques, mais aussi et surtout à leurs pairs, que ne pensent ou ne raisonnent pas toujours de la même manière.

Presque inconsciemment aussi, les garçons ont tendance à croire que le groupe fonctionne et parvient à des résultats parce que « Marion est avec [eux] » (Mathéo). Lorsqu'on leur signale que ce sont eux qui ont amené le plus d'éléments de réponse pour deux des quatre questions, ils en sont presque surpris.

Nous avons vu que le fait de se connaître favorisait les échanges au sein du groupe, mais ceux-ci peuvent être hors travail : Anaïs met en avant le fait que une fois que les élèves se connaissent et ont l'habitude de travailler ensemble, ils peuvent se « relâcher ». En effet, certains vont avoir tendance à être dissipés, à diminuer leur niveau d'implications à certains moments. Mais dans ce cas, le rôle du groupe est de les rattraper, de faire en sorte qu'ils « continuent à travailler » poursuit-elle. Cet exemple peut être illustré par le fait que Marion ai repris Nicolas lorsqu'il commençait à se « désimpliquer » en n'écouter plus ce que les autres élèves disaient.

Malgré cela les interactions hors travail ont été assez rares durant l'observation, Marion mettant en avant le fait que la durée de l'activité, relativement courte, ne laissait pas beaucoup de temps pour se disperser : « lors des travaux plus longs, sur toute l'heure par exemple, on parle beaucoup plus », parler étant ici un synonyme de l'interaction hors travail. Quand les élèves échangent à propos de l'activité qu'ils sont en train de faire, il ne « parlent » pas, ils travaillent, la parole s'identifiant à une forme de non travail.

III. Une proposition d'analyse de la place et du rôle des interactions

Cette troisième partie sera consacrée à une analyse générale des interactions qui ont pu être observées ou analysées à travers les discours des élèves. Il s'agira dans un premier temps de voir dans quelles mesures les interactions peuvent « apparaître » lors d'un travail de groupe, avant d'étudier leur rôle ainsi que ce qu'elles apportent.

Nous verrons ensuite les points essentiels qui peuvent être tirés de ce travail, avant d'en montrer les limites et de proposer des pistes de réflexion pour reprendre ce travail ou pouvoir l'enrichir.

1. Les interactions

a. Les interactions sont à la source du groupe

Les interactions conditionnent le travail de groupe, et pour aller plus loin le travail d'équipe si l'on suit la définition qu'en donne Roger Mucchielli. Les échanges sont à la base du groupe, ils font que des individus isolés peuvent, en tant qu'acteurs et interactants, prendre part à un groupe, une équipe.

Les échanges sont donc à la fois à l'origine du groupe, mais sont également au centre de celui-ci une fois qu'il est constitué. En effet, le groupe n'est catégorisé comme tel que s'il continue à interagir ; il faut que les membres du groupe échangent entre eux, mais le groupe peut également échanger avec « l'extérieur », à savoir, dans notre étude, d'autres groupes d'élèves ou le professeur.

L'apparition et la persistance des interactions peuvent être liées à différentes variables. Les observations et entretiens menés ont permis de voir que les échanges n'étaient pas toujours les mêmes en fonction du groupe étudié. Les échanges ont alors tendance à varier en fonction du nombre d'acteurs qu'ils mobilisent : plus un groupe a de membres en son sein, plus les interactions vont être compliquées. Ces dernières n'auront pas nécessairement lieu entre tous les membres mais plutôt entre quelques uns d'entre eux. De fait, lors de la seconde observation, les échanges étaient nombreux, mais se sont concentrés, du moins dans un premier temps, entre deux binômes distincts.

Plus le groupe est important, plus il sera difficile pour les élèves de travailler ensemble : la séparation des tâches peut devenir trop importante, jusqu'à ne plus avoir de sens.

Le nombre d'élèves au sein d'un groupe peut également jouer sur le « thème » des interactions, ce sur quoi elles portent. Un groupe relativement important (à partir de 4 élèves) peut plus facilement sortir du travail. La parcellisation des tâches, si elle conduit à une perte de sens, ne permet plus aux élèves de discerner l'utilité de leur travail, ni l'utilité du travail en groupe. Ces derniers peuvent alors être portés à échanger sur des sujets qui ne font pas l'objet du travail.

Mais la densité et l'objet des échanges ne sont pas seulement déterminés par le nombre d'élèves qui composent un groupe de travail. Ces facteurs peuvent également être influencés par la proximité et la connaissance qui existe entre les élèves.

De fait, la constitution d'un groupe avec des élèves qui se connaissent bien, et qui ont l'habitude de travailler ensemble, pourra favoriser les échanges entre eux. Ces derniers se font confiance, et savent comment les autres acteurs travaillent. Ils sont plus libres, plus enclins à demander de l'aide, à faire valoir leur point de vue personnel, à échanger des idées.

Les groupes observés étaient formés d'élèves qui avaient l'habitude de travailler ensemble, et, si les interactions ont parfois été différentes, aucun n'élève n'a semblé en « retrait » par rapport aux autres. La confiance et la connaissance des autres permettent de « faire équipe ».

Ensuite, les interactions semblent également liées au contexte de travail. Le nombre d'élèves joue évidemment sur celles-ci, mais d'autres éléments doivent être pris en compte. Le type d'activité qui va conduire des élèves à travailler en groupe va jouer sur les interactions. On a pu voir au cours des observations et entretiens que les élèves ne se comportent pas nécessairement de la même manière (au niveau de l'implication, par exemple) selon la tâche qu'ils ont à accomplir. Ces derniers auront tendance à s'investir davantage dans les activités qu'ils savent « rémunératrices » que ce soit en terme de notation (pour les T.P.E.) ou d'image (pour le travail en classe).

L'environnement de la salle va lui aussi modifier ces échanges : en fonction du type de salle par exemple, les interactions pourront être différentes. C'est le cas en salle informatique, où les interactions ont tendance à se focaliser sur les ordinateurs, qui peuvent être intégrés en quelque sorte dans les échanges tant ils sont importants au sein du groupe. Ils permettent en effet aux élèves de bénéficier d'informations, d'échanger entre eux ou avec le professeur...

Le travail des groupes dans les salles de classe est différent dans la mesure où ce sont les élèves qui sont au centre des interactions, les échanges ne reposant que sur eux.

Aussi, la disposition de la salle va avoir tendance à favoriser ou rendre plus difficiles les interactions. Lors de la première observation, les filles ont très peu communiqué entre elles toutes. Le fait d'être assises « en ligne » ne facilitait pas les contacts, et a eu pour conséquence de développer le rôle de Lise, assise au centre, qui était chargée d'assurer le lien entre ses camarades.

Pour le second groupe, les élèves étaient assis face-à-face, et étaient ainsi dans de meilleures dispositions pour communiquer : chacun peut échanger avec les autres, sans passer par un « relais ». L'échange oral, mais également les échanges de documents ainsi que la communication non verbale sont plus simples dans cette situation. Tous les individus du groupe voient et peuvent observer les autres, sont tournés vers le centre du groupe, ce qui permet aussi de lui donner davantage une apparence de groupe bien défini.

Enfin, le contexte s'applique également pour la séance de classe lors de laquelle le travail de groupe a lieu : la densité des interactions n'est pas forcément différente, mais on constate plutôt un changement dans l'attitude en fin de journée. Il est plus difficile pour les élèves de se concentrer, d'appliquer des méthodes, et les interactions se focalisent moins sur l'objet étudié que sur des sujets « hors travail ».

b. Le rôle des interactions dans le travail de groupe

Mettre les élèves en situation de travail de groupe répond à plusieurs objectifs pour le professeur, ces derniers pouvant être atteints en favorisant la communication, les échanges entre élèves.

Le premier enjeu de l'interaction, c'est bien de constituer un groupe. Le professeur s'adresse aux élèves et leur demande de se regrouper, ou eux-mêmes cherchent des partenaires dans la classe.

La formation du groupe, comme on pourrait l'appeler, se fait ensuite autour des interactions : la prise de contact entre élèves, le choix d'une stratégie de travail commune aux membres, la détermination des rôles de chacun sont autant de paramètres qui nécessitent de l'interaction. Ces dernières ont pour rôle de rassembler, de former le groupe avec des individus isolés. Un groupe de travail n'est alors plus une simple collection d'individus et permet une certaine synergie.

Les interactions permettent également la circulation des informations dans un groupe d'élèves. En effet, les échanges d'informations, d'idées sont au centre d'un tel type de travail ; il s'agit pour les élèves d'établir une stratégie ayant pour but d'atteindre collectivement un objectif commun. La mise en place de cette stratégie, nous l'avons vu, passe par des interactions qui permettent de définir un objectif et d'attribuer un rôle et des tâches à chacun. Ces dernières favorisent l'apprentissage de nouvelles méthodes de travail, d'habitudes de comportement, mettent en œuvre la collaboration. Les interactions sont aussi à la source des échanges qui permettent aux élèves d'apprendre et de maîtriser des notions, des concepts. Tous ces points sont autant d'aspects positifs qui ressortent d'un travail de groupe efficace.

Les échanges au sein d'un groupe permettent également, et c'est sûrement le point le plus important, de faire en sorte que les élèves soient en situation de collaboration mais qu'ils prennent également l'habitude de réfléchir à plusieurs. Le travail à plusieurs, par le biais de l'interaction, permet aux interactants d'échanger, de confronter leurs points de vue. Ce type d'exercice permet de développer ainsi chez les élèves le champ lexical, la rhétorique de l'argumentation.

Enfin, les interactions, avec ce qui a été caractérisé durant tout ce travail comme des échanges « hors travail », marquent une « porte de sortie » au travail. Elles permettent, aux élèves de sortir momentanément du travail dans lequel ils sont, comme un moyen de décompression. La conséquence de ce rôle joué par les interactions peut être double.

Effectivement, il peut s'avérer nécessaire pour les élèves de « faire une pause », chaque individu disposant d'une capacité d'attention limitée. Cela se ressent notamment dans les phases de travail les plus longues, comme c'était le cas lors de la première observation. Il est difficile pour tous les membres d'un groupe de rester parfaitement concentrés durant toute une séance sur un même sujet.

Les interactions hors travail permettent ainsi de redynamiser en quelque sorte le travail de groupe une fois les élèves replongés dans leur tâche.

Lors des activités de groupes limitées dans le temps (une vingtaine de minutes pour la seconde observation), les élèves éprouvent moins ce besoin ; les interactions hors travail sont moins nombreuses et en général moins longues sur la durée : elles représentent seulement quelques échanges. La fin de ces interactions est souvent marquée par la volonté de l'un des membres de revenir à la tâche qui les occupe. Elles peuvent également être « enrayées » par le

professeur lorsque celui-ci vient voir les élèves dans le but de faire un point sur l'avancée de leurs travaux. Cela permet à ces derniers de se concentrer à nouveau et de se remettre au travail.

Malgré cet aspect positif, les interactions hors travail ne portant pas sur l'objet légitime de la recherche, peuvent également entraîner la démobilisation de certains élèves. En effet, parler d'un sujet différent (souvent plus agréable, du point de vue des élèves), peut casser la dynamique de groupe si les échanges perdurent. Les interactions hors travail sont donc à la fois inévitables, nécessaires, mais peuvent également être néfastes pour la cohésion du groupe.

2. Les enseignements de ce travail

a. Ce qu'il permet d'apporter

Ce travail avait pour objectif d'utiliser des analyses interactionnistes et de les appliquer au travail scolaire de groupe, de manière à comprendre comment se jouaient les interactions entre les élèves au sein d'un collectif. Il visait également à mettre en avant l'aspect réflexif en permettant aux élèves de parler de leur expérience scolaire, et des logiques qu'ils mobilisent durant le travail de groupe, pour mieux comprendre les enjeux des interactions.

Les interactions sont donc au centre du travail de groupe ; elles le définissent et lui permettent d'exister et de perdurer.

L'analyse des interactions à travers le prisme de l'expérience a montré que les élèves développaient certaines stratégies et routines dans le travail de groupe en fonction de leur passé. En effet, ces derniers reviennent souvent à des expériences plus ou moins lointaines, pour expliquer pourquoi ils continuent de travailler de telle manière (si leurs expériences précédentes étaient positives) ou les raisons pour lesquelles ils ont changé de méthode (dans le cas de mauvaises expériences).

Les stratégies mises en œuvre ont plusieurs enjeux. Elles correspondent notamment à l'objectif que l'élève désire atteindre, mais également aux habitudes de travail qu'il a pu développer avec ses camarades.

En effet, la constitution d'un groupe peut déjà représenter un instant clé dans la stratégie : un élève qui s'implique aura tendance à attendre le même comportement de la part des autres membres du groupe. Ces derniers seront donc choisis en fonction de l'expérience de chacun :

si les travaux de groupe se sont précédemment bien déroulés, un élève cherchera naturellement à se remettre à nouveau en groupe avec les mêmes personnes.

Le fait de connaître les autres, leurs méthodes de travail, leur niveau d'implication sont autant d'éléments qui permettent de rassurer un élève quand au travail qu'il va devoir faire au sein d'un groupe. La confiance est l'un des éléments centraux : l'analyse de Goffman montre que les membres d'un groupe vont faire en sorte de se « protéger la face » mutuellement, pour éviter les accrocs et la stigmatisation.

Ces stratégies ont tendance à motiver les interactions ; favorisées par un niveau de confiance important. La réflexivité dont font part les élèves leur permet alors de mettre en mots les situations qu'ils ont vécues, et de se rendre compte de ce qui a fonctionné, ou non.

Les stratégies mentionnées par les élèves, notamment l'avantage que représentait le fait de connaître ceux avec qui ils travaillaient pousse à croire que les travaux de groupe se font toujours avec les mêmes personnes. Il faut néanmoins garder en tête que les groupes observés appartenaient tous deux à des échantillons plutôt semblables, à savoir deux classe de première en série ES, d'un même lycée toulousain. Les stratégies développées par d'autres élèves, ou dans d'autres disciplines, peuvent donc changer : on a pu observer en partie la différence entre l'implication dans un devoir en ECJS par rapport à celle des TPE ou d'un travail en classe de SES.

Le fait de mêler analyse des interactions et expérience scolaire a permis de mettre à jour les liens qui pouvaient exister entre ces deux points d'intérêt. L'expérience vécue par les élèves conditionnant en partie les interactions au sein de leurs groupes de travail.

Mais cette analyse a également pu mettre en avant la dimension adaptative des interactions et des interactants. En effet, les acteurs n'échangent pas de la même manière en fonction de l'endroit dans lequel ils se trouvent (il existe même des différences en fonction du type ou de la disposition d'une salle de classe), des individus avec lesquels ils échangent ou du sujet sur lequel portent les interactions.

Les élèves ne s'adressent pas à leurs camarades de la même manière qu'ils interagissent avec le professeur ; la posture, l'attitude et le langage sont autant d'éléments qu'il faut adapter en fonction de son interlocuteur.

En fonction de l'environnement de travail, les élèves ont tendance à s'adapter : le travail en salle informatique leur a permis d'intégrer l'ordinateur au groupe, presque comme un acteur à

part entière avec lequel on échange. La disposition des élèves au sein même du groupe joue sur les interactions également. Il est plus simple de d'échanger avec l'ensemble des membres composant un groupe si l'on peut voir ces derniers, qu'on y a un accès « facile ».

Aussi, ces derniers n'interagissent pas avec n'importe qui. On en revient ici à la question des stratégies mises en place : en fonction de l'information désirée par exemple, un élève choisira d'échanger avec un autre membre de son groupe, un autre « élève de la classe ou s'adressera plutôt au professeur. Ce dernier semble assurer un rôle de cadrage au sein d'une classe lors d'une activité de groupe, en recadrant les élèves sur le sujet travaillé : aide à la recherche d'informations, à la construction d'une problématique ou d'un plan, à la définition de certaines notions. Il est également « cadre » dans le sens comportemental du terme : c'est à lui que revient de reprendre des élèves « sortis » du travail.

En ce qui concerne les interactions, il paraît nécessaire de relativiser l'attitude des élèves. En effet, lors de l'observation de ces deux groupes de travail, leur attitude a été plutôt exemplaire, tous s'impliquant dans la tâche à accomplir. Il faut garder à l'esprit que les élèves, à ce moment là, savaient qu'ils étaient « observés » par quelqu'un d'étranger à la classe. Même s'ils ne connaissaient pas exactement l'enjeu ou sur quel élément du travail de groupe l'observation portait, on peut penser que leurs comportements, là aussi, peuvent (en partie) s'adapter.

b. Les limites de l'étude

Ce travail auprès de deux groupes d'élèves ne se veut en aucun cas représentatif. D'une part, les élèves appartiennent tous à un même lycée, et aucune donnée quant à leur situation familiale ou individuelle n'a été utilisée pour les sélectionner. Les élèves n'ont été « choisis » qu'en fonction de l'endroit où ils se sont regroupés, de manière à ce que l'on puisse observer leur travail et leurs échanges de la meilleure des manières.

De plus, il a été ici fait le choix d'analyser le matériau recueilli lors de l'observation et les entretiens de manière interprétative. Les résultats tirés de la recherche restent une interprétation de l'observation des élèves lors de leur travail en groupe ou de leurs discours lors des entretiens semis-directifs. L'analyse de contenu n'a pas ici été privilégiée car elle ne correspond pas vraiment à l'objectif de la recherche : elle aurait permis de bénéficier de plus

d'informations quant au vocabulaire récurrent utilisé par les élèves, dans leurs discours ou lorsqu'ils s'adressent aux autres.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons souligner que les interactions au sein d'un groupe de travail peuvent être analysées sous différents angles. D'une part, l'étude de la place qu'elles occupent dans la formation du groupe puis dans son travail, jusqu'à sa « disparition » est intéressante. Les interactions sont une condition nécessaire à l'apparition d'un groupe de travail ; sans échanges, il ne s'agit que d'individus isolés.

La nature de ces interactions est également un objet d'analyse pertinent ; celle-ci change en fonction du contexte de l'étude. Ainsi, les interactions vont être en un sens « protéiformes » selon les individus qu'elles impliquent, l'endroit où elles ont lieu. Elles dépendent aussi profondément de l'expérience scolaire de chacun. Cette expérience va avoir tendance à permettre l'accélération, l'augmentation d'échanges, ou plutôt les ralentir.

Les rôles de ces interactions sont aussi intéressants à étudier, tant ils peuvent être différents. Le premier aspect est bien que le développement des interactions permet de « faire groupe », et, une fois ce groupe mis en forme, les interactions permettent l'échange d'information, de méthodes, de notions, de savoir-être. Les interactions facilitent le travail en commun des élèves tout en étant une condition essentielle de sa réalisation.

La définition de stratégies communes permet la coopération des élèves dans le but d'atteindre un objectif commun.

Enfin, si ce mémoire ne s'inscrit pas dans une perspective pédagogique ou didactique, certains éléments y font référence, notamment en ce qui concerne la constitution, la formation et la gestion des groupes de travail au sein d'une classe.

Plusieurs remarques peuvent dès lors être soulevées si l'on cherche les axes de réflexion qui peuvent émerger de ce travail.

D'une part, la confrontation d'un tel type de recherche avec une étude plus sociométrique pourrait permettre de bénéficier d'un nouveau regard sur les relations interindividuelles.

En effet, la sociométrie, avec les travaux de Moreno en particulier, pourrait se servir de l'analyse des interactions entre élèves pour mieux comprendre les réseaux existants au sein d'un groupe de travail (affinités, complicité) ou d'une classe.

Plus globalement, si l'on se réfère plus à l'Ecole des relations humaines plutôt qu'à l'expérience scolaire des élèves, la sociométrie peut là aussi apporter des pistes. En

didactique, par exemple, l'analyse des réseaux de chaque élève doit permettre d'obtenir une cartographie de la classe et des liens au sein de celle-ci. La confiance, les affinités jouant sur les interactions et la réussite du groupe de travail, ceux-ci pourraient être formés à partir des résultats de l'étude sociométriques en vue d'obtenir des groupes les plus efficaces possible.

Bibliographie

- BARLOW M., 1993, *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET A. & GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*. Paris : Nathan.
- CORDONNIER L., 1997, *Coopération et réciprocité*. Paris : P.U.F.
- COULON A., 2007, *L'ethnométhodologie*. Paris : P.U.F.
- DESCELLIERS J. et al., 2007, Un ethnologue dans la classe, Retour sur une expérience. *Ethnologie Française*, 2007/4.
- DUSCHENE S. & HAEGEL F., 2008, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F. & MARTUCELLI D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. Du Seuil.
- GARFINKEL H., 1967, *Studies in ethnomethodology*. New Jersey : Prentice Halls.
- GARFINKEL H. & SACKS H., 1970, On Normal Structures of Practical Action, in MCKINNEY J.C. & TIRYAKIAN A. (eds.), *Theoretical Sociology Perspectives and Developments*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- GOFFMAN E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1988, *Les moments et leurs hommes*. Paris : Éd. Du Seuil.
- HYMES D., 1991, *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Didier/Crédif, Coll. LAL.
- JOSEPH I., 2002, *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : P.U.F.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales* (t. 1). Paris : Armand Colin.
- LE BRETON D., 2004, *L'interactionnisme symbolique*. Paris : P.U.F.
- LEWIN K., 1959, *Psychologie dynamique : Les relations humaines*. Paris : P.U.F.
- MORENO JL., 1954, *Fondements de la sociométrie*. Paris : P.U.F.
- MUCCHIELLI R., 1996, *Le travail en équipe*. Paris : ESF Editions.

NIZET J. & RIGAUX N., 2005, *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte.

PERETZ H., 1998, *Les méthodes en sociologie, l'observation*. Paris : La Découverte.

QUIVRY R. & VAN CAMPENHOUDT L., 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

SIMMEL G., 1981, *Sociologie et épistémologie*. Paris : P.U.F.

TUCKMAN, B., 1965, Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63.

WINKIN Y., 1981, *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

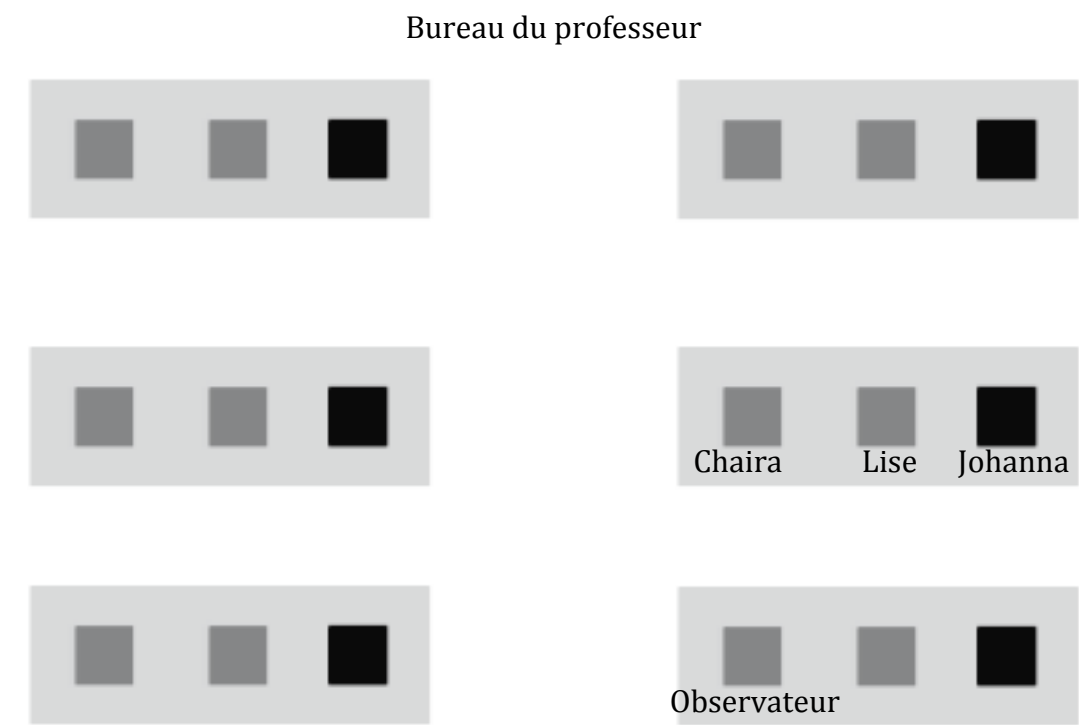
WINKIN Y., 1996, *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

WINKIN Y., « Interactionnisme symbolique » in *Encyclopaedia Universalis*
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/interactionnisme-symbolique/> consultée le
 2 juin 2014.

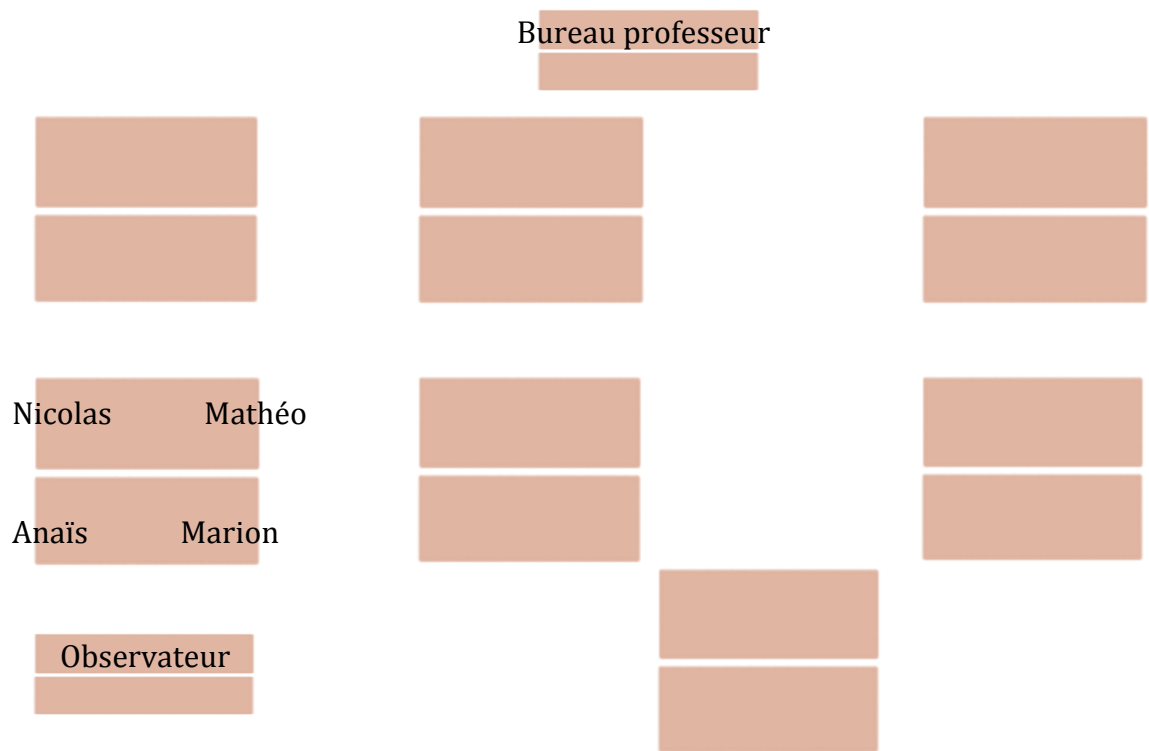
Annexes

Annexe 1 : Grille d’observation

Configuration spatiale de la salle informatique, place du groupe observé : **groupe 1** (Chaira, Johanna, Lise).



Configuration spatiale de la salle de classe, place du groupe observé : **groupe 2** (Anaïs, Marion, Mathéo, Nicolas).



Classe	Niveau de classe Nombre d'élèves présents Créneau horaire Type de salle (informatique ?) Place de la séance de SES dans la journée : cours précédent ? suivant ?	
Groupe observé	Nombre d'élèves dans le groupe Nom des élèves Sujet sur lequel porte l'activité	
Mise en activité	Comment les élèves se mettent-ils en groupe ? Groupes imposés ou choix du prof ?	
	Aspect « rituel » : constitution du groupe, déplacement, mise au travail	
Organisation du travail	Y-a-t-il une définition des rôles explicite ?	
	Les élèves se partagent-ils les tâches à accomplir ? Qui fait quoi ?	
	Séparation des tâches ou travail en équipe ?	
	Mode de fonctionnement : réflexion puis mise au travail, ou mise en commun après l'activité ?	

Interactions	Qui parle, et pour dire quoi ?	
	Qui parle à qui ? Grille d'interactions verbales	
	Comment se répartit le temps de parole ?	
	Motif des discussions ?	
	Attitude des élèves les uns envers les autres ? Rôles de chacun, implication dans le travail. Contenu des interventions	
	Interactions hors travail	

	Interactions entre groupes	
	Déplacements des élèves dans la classe	
Enseignant	Rôle joué par le professeur ? Instructions, rappel procédure, suscite la participation	
	Aspect disciplinaire, recadrage ?	

Annexe 2 : Guide d'entretien

L'expérience de l'élève

Avez-vous l'habitude de travailler en groupe ?

Travaillez-vous toujours avec les mêmes personnes ? Si oui, pour quelles raisons ?

Préférez-vous travailler seul ou en groupe ?

Que permet le travail en groupe, pour vous ? Y-a-t-il des avantages, des inconvénients ?

La constitution du groupe

Comment avez vous constitué le groupe ? Pour quelles raisons ? (Consigne de l'enseignant, méthodes de travail, affinités)

Aviez vous déjà travaillé avec les autres membres de votre groupe ?

Décrivez la mise en groupe et la mise au travail (déroulement des étapes, d'un rituel s'il existe) ?

Chacun a-t-il une tâche particulière à accomplir ?

Comment les rôles sont-ils définis ? (Rapporteur,...)

Certains rôles sont-ils toujours assumés par les mêmes personnes ?

Travail de groupe et interactions

Comment travaillez-vous en groupe ? (Aide, mise en commun, séparation des tâches et détermination des rôles)

Qu'est ce que cela change par rapport au travail individuel ?

Que se passe-t-il entre les membres du groupe ?

De quoi parlez-vous ? (Travail/hors travail) Que permet la discussion entre les membres ?

Parlez-vous avec tous les membres du groupe ? Echangez-vous également avec les autres groupes ?

Quels moyens privilégiez-vous pour échanger avec les autres ? Tous les membres ont ils le même « temps de parole » ?

Qu'est-ce que l'échange apporte dans le travail ? (Les interactions bénéficient-elles à tous ?)

Quels éléments ont-été selon vous positifs dans le fonctionnement du groupe ?

Quels éléments changeriez-vous ?

Annexe 3 : documents supports pour l'activité du groupe 2

Activité 1 - La relance Obama suffira-t-elle?

Compte tenu du ralentissement de l'activité, donc des recettes fiscales, et de l'augmentation des dépenses liées à la montée du chômage et de la pauvreté, auxquelles s'ajoutent le coût du sauvetage du système financier, le déficit budgétaire américain passerait, selon les prévisions du CBO¹, de 455 milliards de dollars en 2008 à environ 1 200 milliards en 2009. Soit un bond de 3,2% à 8,3% du PIB, battant largement les records précédents. Et pourtant, l'effet d'entraînement de la croissance d'un tel déficit ne permettrait que de limiter l'ampleur de la récession, pas de l'éviter. Le taux de chômage resterait compris entre 8% et 9%. C'est pourquoi Obama et son équipe sont venus vendre aux parlementaires dès le début janvier la nécessité d'un nouveau plan de relance, de 825 milliards de dollars étalés sur deux ans et qui s'ajouterait au déficit prévu pour l'emmener vers 11% du PIB. (...) Du côté des dépenses, un effort massif d'investissements publics serait réalisé en matière de réhabilitation et de développement des infrastructures publiques, ainsi que d'investissements verts. De même, le plan prévoit une aide aux Etats pour compenser la baisse des recettes fiscales qui les contraint à diminuer leurs dépenses, ce qui ajoute au ralentissement d'activité.

Du côté des impôts, le plan Obama prévoit une baisse de l'imposition des classes moyennes de 500 dollars par salarié et de 1 000 dollars par couple pour ceux gagnant moins de 200 000 dollars (150 000 euros), une aide aux foyers les plus défavorisés et une importante aide fiscale aux entreprises. (...) Selon les estimations du CBO, l'économie américaine va produire en 2009 et 2010 à 6,8% en dessous de son potentiel. Avec un PIB de l'ordre de 15 000 milliards de dollars, cela veut dire qu'il va manquer en gros 1 000 milliards par an, soit 2 000 milliards de création de richesse pour 2009-2010. Barack Obama propose de dépenser 825 milliards : la partie qui sera dépensée pour les investissements publics va permettre de créer des emplois et de distribuer des salaires qui vont soutenir la consommation et la croissance. Un effet multiplicateur, comme disent les économistes, mais qui ne porte que sur une partie du plan. Un petit calcul rapide permet alors à l'économiste américain Paul Krugman de montrer que le plan de relance ne va combler qu'environ la moitié du potentiel de croissance perdu.

1. CBO = Bureau du budget du Congrès

La relance Obama suffira-t-elle ?, Christian Chavagneux, Alternatives Economiques n° 277 - Février 2009

Année	Nom du plan, de la politique, instigateur	Principales mesures
1975	Plan de relance, ou plan Chirac	Soutien à la demande des ménages, créations d'allocations personnes âgées Allègements fiscaux pour entreprises
1976-1977	Programme de lutte contre l'inflation (Plan Barre I)	Réduction du déficit budgétaire Hausse du taux d'intérêt Encadrement du crédit
1977-1978	Plan d'action gouvernemental (Plan Barre II)	Action contre l'inflation maintenue Défense du taux de change du franc Soutien à la modernisation des etp. Pacte national pour l'emploi
1978-1980	Plan de Barre III	Libération des prix industriels Restructuration industrielle Encouragement à l'épargne longue
1981	Plan de relance, ou plan Mauroy	Dévaluation de 8,5% Hausse du SMIC + création d'emplois publics Nationalisations Réduction du temps de travail
1982-1983	Plan d'austérité, ou plan Delors	Dévaluation de 10% Blocage prix et salaires Restrictions budgétaires Allègements fiscaux pour les etp.