

# Comment les « bons élèves » pourraient-ils bien « ne pas perdre leur temps » ?

Maria-Alice Médioni  
Université Lyon 2  
Secteur Langues du GFEN

Version longue de l'article  
paru dans les *Cahiers pédagogiques des CRAP*, n° 584, avril 2023 (pp. 25-26)  
sous le titre : « Les « bons élèves » ne perdent pas leur temps ! »

La pertinence du travail en groupe, malgré des résistances encore notables, a grandement avancé dans les choix pédagogiques d'aujourd'hui. On s'accorde à reconnaître que le groupe peut constituer un étayage entre pairs et un lieu de confrontation fructueux pour les apprentissages mais aussi pour la construction de la coopération, s'il est utilisé à bon escient et non comme une mode à laquelle il faudrait sacrifier. Car il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour qu'ils travaillent. Par ailleurs, les résistances s'expriment au sujet de l'aspect chronophage de cette modalité de travail, de la délicate question de la composition du groupe, de la difficulté à mettre tous ses membres pareillement au travail.

A ce propos, il y a une question qui gagne du terrain ces dernières années : les « bons élèves » ne sont-ils pas les perdants trop négligés de cette modalité de travail ? En particulier dans les collèges en REP, comme le prétend un récent article publié dans *Télérama* ? Ne perdent-ils pas leur temps face à d'autres élèves moins outillés ou plus lents ? Face à cette « préoccupation », des solutions sont avancées pour les « occuper », leur proposer d'autres tâches dont les effets, non conscientisés, contribuent au creusement des écarts. Comment alors répondre à ce souci légitime sans accentuer les inégalités au sein de la classe ?

## Pourquoi les « bons élèves » perdraient-ils leur temps dans le travail de groupe ?

Après la préoccupation pour la difficulté et l'échec scolaire, c'est le souci envers les « bons élèves », et ceux dits à « haut potentiel », qui gagne du terrain ces dernières années : ils seraient victimes d'un système qui ne répond pas à leur « faim de savoir », en particulier dans les formes de travail où l'hétérogénéité est de mise et où la confrontation à des élèves plus « faibles » serait une perte de temps. Que le système scolaire produise de l'ennui, pour la majorité des élèves, n'est pas une donnée nouvelle. En 1879, Jules Vallès dédie son livre *L'Enfant* « à tous ceux qui crèvent d'ennui au collège ». En 1882, E. Pécaut, Inspecteur général de l'Instruction publique, écrit dans son article « Ennui » publié dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* sous la direction de Ferdinand Buisson : « Qui n'a été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenne part à l'effort de l'intelligence ? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâtent d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leur maître, ne leur apparaît que comme un temps

*de labeur ingrat et ennuyeux ?* ». Force est de constater qu'à l'époque les établissements scolaires ne brillaient pas par l'hétérogénéité ni par la différenciation des modalités de travail et que, par conséquent, ni la présence d'élèves plus « faibles », ni le travail de groupe n'étaient susceptibles de produire l'ennui dénoncé. Depuis, le thème de l'ennui ne fait que se confirmer, comme à l'occasion de la consultation sur les savoirs au lycée, organisée par Claude Allègre en 1998, où les lycéens avaient manifesté leur « absence de désir » à l'école. Au point que en 2003, le Conseil national des programmes en vienne à organiser un colloque sur l'ennui à l'école...

L'école, pour un certain nombre de chercheurs, ne répond pas aux intérêts des apprenants parce qu'elle est déconnectée de la vie, parce qu'elle promet la réussite immédiate dans une logique de production qui privilégie la division du travail au détriment de situations suffisamment stimulantes sur le plan intellectuel. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, par exemple, Claude Hagège signalait en 1996 que « *les aptitudes enfantines sont encore, dans le système scolaire d'aujourd'hui, en permanent état de sous-exploitation* ».

En ce qui concerne le travail de groupe, la pratique dominante préfère le binôme qui semble plus facile à « gérer », au groupe de 3 ou 4 apprenants. Pourtant, cette dernière modalité permet d'échapper à une relation duelle présentant tous les risques de la captation du moins outillé par le plus outillé et à la conviction qui s'ensuit : le plus outillé perd ainsi son temps. C'est ce que les travaux de Darnon C., Butera F. et Mugny G., mettent au jour : en binôme, lorsque « *l'un des sujets est clairement dominant et l'autre dominé, le second se contente bien souvent d'imiter l'autre, ce qui annule les bienfaits de l'interaction* » : l'asymétrie étant trop importante et, de ce fait, les échanges trop peu nombreux, la soumission joue là, à fond. Qui plus est, ces travaux pointent le fait que si les apprenants moins outillés ne profitent pas de l'interaction avec un plus expert, en revanche l'inverse se révèle plus intéressant : les plus experts tirent toujours un bénéfice de la confrontation avec les moins outillés puisque expliquer à quelqu'un permet de mieux comprendre pour soi. Voilà de quoi faire voler en éclats la conviction que les apprenants les plus avancés perdent leur temps à cause des moins assurés !

### **Quelles pistes à explorer ?**

Outre ce premier point que l'on vient de voir, qui plaide en faveur d'interactions plus nombreuses que celles que le binôme peut offrir, il semble opportun de réfléchir d'une part aux situations de travail et aux tâches à proposer aux groupes et d'autre part à la place spécifique qui peut être attribuée aux apprenants plus outillés. Je présenterai ici deux pistes parmi un éventail de possibilités offertes aux enseignants.

#### ***Des situations complexes***

Commençons par ce qui peut paraître une évidence mais qu'il est bien utile de rappeler : si on propose le travail en groupe, c'est que la tâche prescrite ne peut pas être faite par un individu seul ! Or, bien souvent, les apprenants se retrouvent à la même table pour faire le même exercice, ce qui ne fait que pousser à la compétition et risque fort de renforcer les écarts, sans que le résultat soit particulièrement stimulant intellectuellement. Trop souvent, en effet, on se contente de proposer aux « bons élèves » qui ont terminé plus vite, des tâches de lecture, d'écriture, de recherche ou d'approfondissement<sup>1</sup>, pour les « occuper », pour qu'ils ne « perdent pas leur temps » pendant que les plus lents, les moins outillés, terminent laborieusement l'exercice requis, à leur rythme... Beaucoup trop d'enseignants ne conscientisent pas

---

<sup>1</sup> Toutes tâches qui auraient pu avantageusement être proposées au groupe, dans des modalités de partage du travail, type puzzle.

suffisamment le fait que si ces apprenants terminent plus vite, c'est que la tâche requise était certainement trop simple ou pas très difficile pour eux, sans doute dans une zone proximale de développement trop proche de l'état de leurs connaissances antérieure à l'exercice, et que, par conséquent, cela peut ne pas les satisfaire intellectuellement, s'ils aiment le défi et le dépassement. Ces enseignants ne conscientisent pas suffisamment non plus les effets de telles pratiques qui ne font que contribuer au creusement des écarts.

En revanche, une situation qui requiert l'apport de chacun pour contribuer à la résolution d'un problème, à une enquête, à la synthèse à propos d'un dossier dont les différentes pièces sont réparties entre les apprenants, où chacun est responsable d'une partie du puzzle et où personne ne peut se passer des autres, change profondément le travail à fournir en instituant des relations d'interdépendance.

La tâche complexe requiert plusieurs procédures utilisant des ressources diverses, des parcours et des stratégies variés et des formes de régulation au sein du groupe. De plus, elle est ouverte et donne lieu à plusieurs réponses possibles, nouvelles, ce qui contrecarre toute compétition puisque la réponse attendue n'est pas de type binaire — c'est vrai ou c'est faux. Ce n'est pas une bonne réponse qui est attendue mais la résolution d'un problème que l'on est capable d'explicitier. La tâche complexe s'inscrit davantage dans une logique de processus, en privilégiant la compréhension du problème et la manière de le résoudre — plutôt que dans une logique de produit. Et là, toutes les intelligences sont nécessaires et bienvenues.

### ***Au service de la coopération***

Plutôt que d'être, bien souvent à leur insu, des agents de la compétition et du creusement des écarts, les « bons élèves » peuvent être au service des autres, en contribuant à l'avancée du travail, à condition que l'enseignant réfléchissent aux situations qui peuvent y conduire.

Il peut en effet faire en sorte de reconnaître et de mettre en valeur leurs compétences en leur attribuant une mission de « personne ressource » au sein d'un groupe. Il n'est pas facile de faire comprendre à des apprenants plus outillés qu'ils ne doivent pas faire à la place des autres, tout comme aux autres de ne pas se laisser faire. Il s'agit donc de créer une situation où ces apprenants se trouvent investis d'une responsabilité valorisante mais assortie de contraintes qui obligent à suivre de près le travail effectué dans le groupe, à réfléchir pour pouvoir intervenir, et qui, en même temps, empêchent toute prise de pouvoir qui nuirait au travail collectif. La personne-ressource dans chaque groupe va donc jouer un double rôle : elle observe le travail du groupe et note comment le groupe s'y prend pour élaborer la conversation ; elle intervient comme joker : le groupe peut lui demander 3 choses et elle peut faire 3 interventions pour attirer l'attention du groupe sur quelque chose qui lui paraît ne pas convenir. La situation s'avère féconde à plusieurs titres : la « personne-ressource » est partie prenante du travail, peut intervenir quand elle le pense nécessaire, sans dépendre exclusivement de la demande qui peut lui être faite, mais est obligée de se freiner pour ne pas intervenir à tout bout de champ et de choisir à bon escient les trois interventions autorisées ; le groupe, de son côté, peut choisir ou pas de faire appel à elle, et la plupart du temps, de crainte de gaspiller ses cartouches, il trouve ses propres ressources et n'a plus — ou guère — besoin de l'aide proposée. En outre, le rapport des personnes-ressources est toujours très intéressant au moment de l'analyse réflexive par l'apport d'informations précieuses à ceux qui, pris dans l'action, ne se voient pas faire.

Bien entendu, à terme, cette modalité de travail sera étendue à l'ensemble de la classe : chacun, tour à tour, sera « personne-ressource » pour les autres, moyennant un dispositif spécifique,

dans chaque cas. Car expliquer à quelqu'un permet de mieux comprendre et d'apprendre sans cesse davantage.

De la même façon, au moment de la restitution du travail réalisé, le rapporteur du groupe est tiré au sort et doit être entraîné par ses camarades avant de communiquer les résultats du travail fait en commun. Sa performance est, à ce moment-là, celle de tout le groupe. Les « bons élèves » peuvent à cette occasion se révéler de bons entraîneurs de leurs camarades... ou bénéficier de leurs conseils, quand vient leur tour d'être rapporteurs.

Ces deux pistes, trop rapidement esquissées, peuvent contribuer à la dédramatisation du sort réservé aux « bons élèves » à l'école. Avec un peu d'inventivité et des pratiques basées sur le souci du travail intellectuel stimulant pour tous, la valorisation de chacun et la coopération, nous pouvons contribuer à plus d'égalité entre tous. Le souci des « bons élèves » se conjugue aisément avec le souci de tous, et, avec une urgence accrue, le souci de ceux que l'école néglige encore trop, comme le dénonce Jean-Paul Delahaye dans *L'école n'est pas faite pour les pauvres*, et qui subissent un échec insupportable.

DARNON C., BUTERA F. et MUGNY G., *Des confits pour apprendre*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2008 (pp. 41 et 52-53).

DELAHAYE J.-P. (2022) *L'école n'est pas faite pour les pauvres*. Lormont : Le Bord de l'Eau.

GAMBIN E. Collèges en REP et REP + : prière de prendre soin (aussi) des "bons élèves". Télérama, 23/05/22. <https://www.telerama.fr/enfants/colleges-en-rep-et-rep-priere-de-prendre-soin-aussi-des-bons-eleves-7010513.php?xtor=EPR-164>

HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996 (p. 79).

MEDIONI M.-A., Le travail en groupe. Spécificités et exigences, in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, Le travail de groupe, n° 424, mai 2004 (pp. 24-26).

<https://ma-medioni.fr/article/travail-groupe-specificites-exigences>

MEDIONI M.-A., Le cadre de travail. Fixer des règles pour apprendre, in GFEN (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique sociale (pp. 35-48).

MEDIONI M.-A., Faire du conflit un levier pour l'apprentissage, Lire et écrire, *Journal de l'alpha*, n° 208, février 2018 (pp. 64-71)

<https://ma-medioni.fr/article/faire-du-conflit-levier-apprentissage>

MEDIONI M.-A., Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe, in CRAP, *Cahiers pédagogiques*. Des tâches complexes pour apprendre, n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34)

<https://ma-medioni.fr/article/situations-complexes-ordinaire-classe>

PECAUT E., « Ennui », in Buisson F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1879 (p. 857)

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f861.item.texteImage>

VALLES J., *L'Enfant*, Le livre de poche, 1972.