



Travail en groupe et concentration

Marie Brocheux

► **To cite this version:**

| Marie Brocheux. Travail en groupe et concentration. Education. 2015. <dumas-01176969>

HAL Id: dumas-01176969

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176969>

Submitted on 16 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE
L'EDUCATION DE L'ACADÉMIE DE PARIS

TRAVAIL EN GROUPE ET CONCENTRATION

(Mémoire de M2 MEEF)

MARIE BROCHEUX

PROFESSEUR DES ECOLES

Directeur de mémoire :
JOHNNY BROUSMICHE

Année 2014-2015

Mots clés : coopération, concentration, motivation, attention, mémoire

Table des matières

INTRODUCTION	3
I. LES ORIGINES DIVERSES D'UN TROUBLE DE LA CONCENTRATION CHEZ LES ELEVES	4
A. L'attention	4
B. La mémoire	5
C. La motivation	6
II. LA MISE EN PLACE DE GROUPES DE TRAVAIL POUR STIMULER LA MOTIVATION	10
A. Interdépendances positives et négatives	11
1. La concurrence entre les différents groupes	11
2. L'effet d'absence de responsabilisation	11
B. De la répartition des taches à la prise de responsabilité	12
1. Au sein du groupe besoin	12
2. Au sein du groupe classe.....	13
3. Au sein d'un groupe hétérogène.....	14
III. LA MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DE GROUPES DANS MA CLASSE	15
A. La mise en place d'un dispositif de groupe pour les non-lecteurs	16
B. La prise de conscience par les élèves d'un enrichissement mutuel à travers la coopération	19
1. Expliquer pour clarifier ses idées à travers la production d'écrit	19
2. Apprendre à coopérer : une compétence à part entière à travailler	22
CONCLUSION	25
BIBLIOGRAPHIE	27

INTRODUCTION

Enseignante en CE1, je me rends compte en début d'année que 8 élèves sur 23 sont non-lecteurs. Ils se retrouvent donc en grande difficulté lorsqu'ils sont seuls devant un texte à lire. Je les fais travailler ensemble sur une affiche et découvre que le travail en groupe semble les motiver.

Ils présentent par ailleurs de graves troubles de concentration durant le reste de la journée. Plusieurs questions se posent alors. Devrai-je appliquer ce dispositif à l'ensemble des activités? Le travail en groupe serait-il un facteur de concentration chez ces élèves en difficultés ?

Cette recherche me pousse d'abord à définir ce que l'on entend par concentration. Se concentrer consiste à rassembler ses efforts sur une seule tâche, qui mobilise souvent plusieurs compétences en même temps. Ceci engendre une certaine fatigue dans la difficulté que cet effort demande, et une réelle complexité de la tâche dans la mesure où il s'agit de réunir les compétences adéquates au moment opportun. Les difficultés à se concentrer peuvent donc aussi bien venir d'un dysfonctionnement dans la coordination de ces compétences, telle que l'attention ou la mémoire (ou autre), que des lacunes sur une de ses compétences.

Selon les différents troubles de concentration analysés chez ces six élèves, j'essaierai de voir en quoi une stratégie d'apprentissage coopératif peut s'avérer efficace et quelles formes de travail en groupe peut permettre à ces élèves de progresser. En expérimentant les différents dispositifs dans ma classe, je me pencherai sur les points positifs qu'ils ont pu apporter et sur les limites de leur efficacité.

I. LES ORIGINES DIVERSES D'UN TROUBLE DE LA CONCENTRATION CHEZ LES ELEVES

Comme nous l'avons dit en introduction, la concentration est un effort qui consiste à mobiliser plusieurs compétences en même temps. Dans les situations d'apprentissages, les aptitudes essentielles requises pour se concentrer sont l'attention et la mémoire. L'élève doit fournir un effort soutenu qui nécessite donc un minimum de motivation, pour se mettre en activité mais aussi pour s'y maintenir.

A la différence de l'attention et de la mémoire, qui constituent des compétences, la motivation est une condition nécessaire à la concentration.

A. L'attention

Si nous employons souvent le terme d' « attention » pour signifier « concentration », il ne faut tout de même pas oublier de les différencier. En effet, si nous nous appuyons sur la définition donnée par Christophe Boujon et Christophe Quirau dans leur ouvrage *Attention et réussite scolaire*, l'attention serait « la disposition à sélectionner des objets, des informations, des actions, de manière volontaire ou non, (...) durant une période de temps qui ne peut être maintenue longtemps ». Le dernier aspect nous indique qu'il faudrait alors parler d'attention soutenue si nous voulions l'assimiler à l'acte de concentration.

Par ailleurs, en nous expliquant que cet acte peut être involontaire, nous comprenons que l'attention se fait plus dans la réception des informations extérieures ou intérieures à soi-même, alors que la concentration est un effort interne, qui consiste à traiter l'information sélectionnée par l'attention. Cette capacité à sélectionner les informations pertinentes pour l'exécution de la tâche est nommée attention sélective. Elle se différencie de l'attention intensive, qui permet de maintenir un effort soutenu dans le temps, et de l'attention divisée

qui consiste à gérer une distribution des ressources attentionnelles sur plusieurs tâches en cours.

Ces trois formes d'attention sont très importantes dans le processus d'apprentissage de l'élève, et son aptitude à se concentrer. Elles révèlent un mécanisme complexe qui, pour comprendre où se trouve la fragilité de ces élèves, nécessiterait une série de test visant chacune des compétences très précises.

Ainsi, nous aurions tendance à penser qu'Ha. est une élève très attentive parce qu'elle semble toujours à l'écoute, et effectue toutes les tâches qu'on lui demande. Pourtant, elle ne parvient pas à en faire une correctement. Dispose-t-elle des capacités suffisantes dans les trois formes d'attention qui lui sont demandées ? Nous veillerons à tester son aptitude à sélectionner les informations, mais aussi son aptitude à mémoriser. En effet, la mémoire constitue aussi un point essentiel dans l'apprentissage.

B. La mémoire

La mémoire est un mécanisme complexe qui se décompose en quatre types. La mémoire à court terme stocke les informations sur une durée maximum de quelques secondes (voir quelques dizaines de secondes), tout comme la mémoire de travail. Toutefois, elle reçoit passivement ces informations alors que la mémoire de travail construit et manipule ces informations. C'est ce type de mémoire reconstruite qui contribue à développer une mémoire à long terme, qui elle peut garder les informations de manière quasi-permanente. La mémoire de travail est donc celle qui permet à l'élève d'effectuer des exercices, tels que la lecture ou des opérations en mathématiques. En effet, il est impossible de lire une phrase sans avoir mémorisé les mots lus précédemment ; à plus petite échelle, il est impossible de déchiffrer un mot sans se souvenir de la première syllabe. Sur ce dernier point, le mot peut être reconnu directement, de façon globale, car il est déjà enregistré dans la mémoire à long terme, ou alors déchiffré de manière syllabique car il n'est pas reconnu directement. Dans ce cas, la mémoire de travail joue un grand rôle mais elle nécessite dans tous les cas de puiser dans la mémoire à long terme des connaissances sur le système phonographique. Lorsque l'on pose une opération, les calculs simples, qui permettent de

trouver le nombre d'unités puis le nombre de dizaines, doivent être automatiques et donc enregistrés dans la mémoire à long terme (à l'aide par exemple d'exercices quotidiens de calcul mental) ; la transcription du résultat à chaque étape de l'opération constitue en réalité le travail habituellement effectué par la mémoire de travail. Le fait d'écrire sur le papier les étapes du calcul permet donc de soulager la mémoire de travail. A travers ces deux exemples, il est facile de constater que la mémoire de travail, qui a besoin de la mémoire à court terme pour fonctionner, est aussi fondamentalement liée à la mémoire à long terme, dans laquelle elle extrait inconsciemment des informations. La mémoire à long terme extrait en revanche de manière consciente les informations stockées par la mémoire de travail.

Si nous établissons ici une liste des différentes capacités à mobiliser pour se concentrer, il faut souligner que celles-ci se renforcent les unes avec les autres. Par exemple, la mémoire de travail est d'autant plus efficace lorsque l'enfant parvient à sélectionner les informations importantes rapidement. L'attention sélective apparaît ici comme une aptitude incontournable dans le déroulement des apprentissages. Par ailleurs, les recherches de Lieury¹ nous apprennent que la motivation, une des aptitudes essentielle à développer pour se concentrer, contribue aussi dans certaines conditions au renforcement de la mémoire. Pour comprendre ce phénomène, il est indispensable de se pencher sur ce qu'est la motivation.

C. La motivation

La motivation est un des facteurs de concentration le plus facilement identifiable chez les élèves. Or, notre petit groupe d'élèves en difficulté, excepté Ha., semble rarement disposé à s'engager de son mieux dans les activités d'apprentissages et les mener à leur terme. Pourquoi cette réticence ? Et en quoi constitue-t-elle un obstacle incontournable dans les apprentissages ?

¹ LIEURY, A., *Mais où est-donc... ma mémoire : découvrir et maîtriser les procédés mnémotechnique*, Paris, Dunod, 2005.

LIEURY A, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 1997

Avant d'aborder cette partie, il est intéressant de se pencher sur les titres sélectionnés par le catalogue de la médiathèque de l'ESPE, lorsque l'on recherche des ouvrages autour du terme « concentration ». En effet, ce sont des travaux sur le sport comme sur le théâtre, des fichiers proposant plusieurs activités comme les mandalas et différents modes de graphisme, mais aussi des activités de relaxation. A cette lecture, nous remarquons que ce sont des exercices plaisants qui peuvent aider à développer la concentration, donc motivants.

Par ailleurs, la notion de relaxation nous rappelle que les individus sujets à des difficultés de concentration sont des personnes fatiguées et angoissées, qui ont par conséquent l'esprit occupé à « autre chose ». Ces symptômes sont les conséquences d'une réalité socio-culturelle. Il est important de mentionner que les cinq élèves décrits ci-dessous, excepté R, sont issus de milieux défavorisés.

Observons maintenant le comportement et le travail en classe de Ha, H, F, R, et S. Un jour, alors qu'elles doivent reconstituer sur leur cahier la suite numérique des nombres entre 60 et 99, Ha. et H. n'écrivent rien. Je les prend donc à part et leur demande de me lire à voix haute des nombres affichés en écriture chiffrée sur la frise numérique de la classe. A la différence d'Ha. qui ne parvient pas à répondre, H. trouve immédiatement, bien qu'elle ne semble pas avoir suivi la séquence d'apprentissage. Si je lui demande de lire la suite numérique entièrement, elle ne répond pas ; lorsque je lui désigne après les nombres un par un, elle le fait sans difficulté. Elle a donc enregistré les connaissances mais ne peut répondre que lorsque la question porte sur une réponse concise.

En fait, H. est une élève plutôt agitée. Elle montre une grande difficulté à se mettre au travail. Lorsqu'elle arrive dans la salle de classe, elle fait le tour de toutes les tables. Elle est la dernière à s'asseoir et la dernière à sortir ses cahiers dans la journée. Durant le cours, elle se lève fréquemment, agite ses cheveux dans tous les sens, se cache parfois sous les tables. Lorsque je lui pose une question, elle répond ou fait autre chose ; jamais elle ne me regarde dans les yeux. Elle baisse souvent le regard comme une personne complexée. Les seules activités qui la maintiennent assise sur sa chaise sont celles qui lui plaisent : le dessin, et parfois l'écriture lorsqu'il s'agit de recopier. Ces activités lui conviennent-elles parce qu'elle en connaît les objectifs (finalité du dessin) ? parce que ces objectifs lui plaisent plus que les autres ou lui paraissent plus réalisables ? Dans tous les cas, la finalité de la tâche est fondamentale. Il est alors important de se pencher sur les différents types de tâches

proposées : celles qui sont décidées par l'élève, celles qui sont proposées par le maître, et dans ces dernières, celles qui plaisent ou non à l'élève.

Si nous observons F., il est plutôt lent, se met au travail quand il le faut, mais a plutôt tendance à lâcher prise rapidement. Par ailleurs, contrairement à H. qui dans les rares exercices qu'elle effectue, les fait bien, F. essaie mais montre de réelles difficultés à les exécuter.

R. est un cas particulier, car, en raison de ses problèmes de motricité, il est physiquement incapable d'écrire. Lorsqu'il essaie d'écrire quelques mots, il canalise toute son énergie sur le geste et ne peut donc en aucun cas effectuer une autre tâche en même temps, telle que réfléchir à la fois sur l'orthographe et sur le sens de la phrase. Je persiste cependant à parler d'un problème de concentration car même lorsqu'il dispose d'un support différencié avec des étiquettes qu'il peut manipuler, il ne le fait pas et attend d'être rappelé plusieurs fois à l'ordre avant de commencer. Toutefois, cette absence d'investissement est probablement due au fait qu'il supporte mal d'avoir des travaux différents liés à son handicap. La stigmatisation dans laquelle il est confronté lors de ses apprentissages peut expliquer ce refus d'apprendre et place son exemple de déconcentration un peu en marge des autres exemples cités précédemment. Nous verrons par la suite qu'il peut cependant, aussi, retrouver goût à la tâche lorsqu'il est amené à jouer un rôle au sein d'un groupe, un rôle qui ne fait pas intervenir son handicap et qui pourrait être joué par un autre élève.

S. était une élève très sérieuse et motivée durant les premiers mois de l'année. Dès qu'elle a compris un exercice, elle le réussit. Elle a cependant des difficultés à comprendre les consignes et effectue les tâches demandées beaucoup plus lentement que l'ensemble de la classe. Cette fragilité a amené ses parents à lui dire qu'elle allait redoubler. Ainsi, depuis la rentrée scolaire des vacances de Noël, elle ne veut plus travailler et le dit clairement. « Pourquoi travailler quand je sais que je vais redoubler ? » Bien que les deux enseignantes lui ont fait comprendre qu'il n'était en aucun cas question qu'elle redouble, qu'elle disposait au contraire des capacités requises pour les apprentissages, elle continue à se maintenir dans une attitude de *résignation acquise*.

Cette notion est développée par Alain Lieury et Fabien Fenouillet dans *Motivation et réussite scolaire*. « Premièrement, les enfants résignés attribuent leurs échecs à une inadéquation personnelle, citant spontanément une déficience en intelligence, mémoire, ou

dans les habilités requises pour la tâche. De même, les enfants n'espèrent plus réussir. De plus, ils commencent à avoir des sentiments négatifs. Principalement, ils expriment une aversion envers la tâche, déclarent qu'elle est ennuyeuse, se révèlent anxieux, et ceci en dépit du fait que, peu de temps auparavant, ils déclaraient que la tâche et la situation étaient agréables. » Cette *résignation acquise* traduit donc un sentiment d'échec face auquel il est très difficile de motiver l'élève. Les paroles de S. illustrent parfaitement cet exemple, et H. et F., qui ne s'expriment pas comme elle, montrent aussi les signes d'un manque de confiance en eux.

Comment favoriser chez ces élèves une meilleure estime de soi ?

En supposant que l'élève tire une plus grande satisfaction lorsqu'il a mené à bien la tâche qui lui a été demandée, un dispositif de travail en groupe peut lui offrir cette possibilité. Effectivement, une production collective a plus de chance d'être aboutie que dans le cadre individuel.

II. LA MISE EN PLACE DE GROUPES DE TRAVAIL POUR STIMULER LA MOTIVATION

Lorsque j'annonce aux élèves que nous allons travailler en groupe, ils démontrent un réel enthousiasme. Toutefois, lorsqu'ils apprennent avec quels camarades ils vont devoir coopérer, certains ne laissent plus voir la même expression sur leur visage.

De manière générale, nous pouvons constater que ce dispositif a des effets stimulants, mais qu'il peut également, engendrer, à l'inverse, certaines réticences. Celles-ci sont souvent dues à un manque d'affinités entre enfants, qui ne devraient pourtant pas intervenir durant l'exécution de la tâche. Des élèves, en outre, estiment qu'ils travailleraient plus efficacement, de façon individuelle plutôt qu'avec des camarades, qui, pour certains, sont moins bons qu'eux. Lorsque l'activité commence, ils ne laissent aucune place aux autres. Ils leur coupent la parole, reprennent leur partie du travail en pensant faire mieux. Ce type de situation se fait souvent au détriment des éléments fragiles du groupe qui, par conséquent, se désresponsabilisent de la tâche collective.

Comment préserver un équilibre ? Comment faire pour que chacun puisse s'investir le plus possible dans le travail qui est demandé ?

Afin de ne pas développer une relation d'interdépendance négative au sein du groupe, nous observerons dans quelle type de situation elle apparaît, et quelles structures peuvent être mises en place pour y remédier. Ensuite, nous verrons que la prise de responsabilité, lorsqu'il y a division des tâches au sein d'un groupe, constitue un facteur de motivation pour les élèves en difficulté. Cependant, pour qu'ils puissent gérer au mieux celle-ci tout au long de l'activité, sans qu'un autre intervienne pour faire le travail à leur place, il faut instaurer un esprit de coopération et d'entraide, qui peut faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

A. Interdépendances positives et négatives

Chaque fois que la réussite d'une personne augmente les chances de succès d'une autre personne, il y a interdépendance positive. Toutefois, si le travail en groupe peut développer une interdépendance positive entre les élèves, il peut aussi s'immiscer comme un obstacle et créer une interdépendance négative. En effet, plusieurs raisons peuvent être à l'origine de ce résultat.

1. La concurrence entre les différents groupes

Si un groupe se retrouve souvent dans les derniers, ce constat aura tendance à répercuter une mauvaise atmosphère au sein du groupe, dans lequel certains élèves attribueront leur défaite aux éléments faibles du groupe². L'idéal est donc de faire en sorte que le résultat d'un groupe n'ait aucun effet sur un autre groupe.

Une relation de dépendance peut cependant être positive, soit parce que leur production contribue à un projet de classe - chaque groupe joue alors un rôle - soit parce que certains groupes, formés de manière homogènes, dépendent d'autres groupes sans qu'il y ait réciprocité, comme un rapport de tutorat.

2. L'effet d'absence de responsabilisation

Dans ce cas certains élèves se déchargent de leur travail au sein du groupe, laissant les autres le faire à leur place. Ce phénomène a lieu lorsque des élèves plutôt vifs se lancent dans la tâche en imposant parfois leur opinion, qu'ils pensent être la bonne. Les autres

² Selon la théorie du renforcement, la perception des chances qu'on a de gagner ou d'obtenir une récompense collective pour le groupe détermine la cohésion du groupe.

élèves s'expriment finalement peu et laissent faire le travail à leur place, puisque, après tout « ce sont eux les bons élèves ils ont sûrement raison ».³

Plusieurs mesures peuvent être prises pour pallier à ce désengagement.

B. De la répartition des tâches à la prise de responsabilité

La plus efficace reste de proposer une tâche trop lourde ou trop complexe pour être faite par une seule personne. Il faut que chaque élève prenne conscience que la réalisation du produit final ne peut être accomplie sans leur participation.

Cette prise de responsabilité permet de revaloriser le travail des élèves en difficultés, et par conséquent, de remotiver ceux qui avaient perdu goût à la tâche. Elle peut se faire à plusieurs niveaux.

1. Au sein du groupe besoin

Nous avons vu précédemment que, pour se concentrer sur une tâche, il faut souvent mobiliser plusieurs compétences en même temps. La réalisation de cet effort est, soit trop fatigante, dans ce cas l'élève abandonne en cours de route. Soit, lui paraissant d'emblée trop difficile et hors de portée, elle inhibe ses capacités et le paralyse devant l'effort.

Pour pallier à cette frustration, il est possible de créer un groupe de besoin, travaillant, non pas sur un support ou des exercices plus adaptés au niveau des élèves (il était

³ Rosenholtz a démontré que la capacité de lecture peut influencer sur le statut d'un élève dans le groupe, même dans des activités où la lecture n'est pas du tout un objectif. Ne vaudrait-t-il pas mieux dans certains cas placer les non-lecteurs dans un même groupe de travail, et faire intervenir l'enseignant pour la lecture des consignes ? En effet, placer un ou deux élèves bons lecteurs dans un groupe, en se disant qu'il pourra servir de moteur au groupe, est risqué. Le reste du groupe pourrait se reposer sur lui en pensant qu'il a probablement plus de chance d'avoir raison.

par exemple proposé aux élèves non-lecteurs de travailler sur des manuels de CP), mais travaillant à plusieurs, sur le même texte donné au reste de la classe. Le travail sur l’affiche en lecture qui sera décrit par la suite en est un exemple.

Ce dispositif permet d’alléger la tâche, tout en permettant à ces élèves d’avoir l’impression de rester dans la dynamique du groupe classe, de ne pas être marginalisés. Toutefois, il est aussi possible de faire travailler le groupe de besoin sur un autre sujet sans les stigmatiser, mais au contraire, en leur permettant de participer pleinement à un projet de classe.

2. Au sein du groupe classe

Pour bien intégrer le groupe de besoin dans la dynamique de classe, il est possible de proposer un projet collectif dans lequel chaque groupe jouerait un rôle différent. Nous nous appuyerons sur cette structure pour mettre en place la rédaction d’un journal mathématique. Chaque groupe exercera une fonction spécifique (rédaction, illustration, mise en page, lexique...) qui permettra de regrouper les élèves selon les compétences que l’on cherche à leur faire travailler (la copie, l’expression, le vocabulaire, mais aussi une sensibilisation aux mathématiques pour ceux qui effectuerons des recherches sur l’histoire des nombres).

Une autre manière de mettre en valeur le travail réalisé par le groupe de besoin serait d’offrir une présentation de celui-ci à la classe, élaborée de manière originale. Par exemple, nous verrons qu’à travers la différenciation établie en lecture-compréhension, les élèves sont amenés à donner leur interprétation du texte par une mise en scène des personnages. Au lieu de répondre aux questions par écrit, comme le font les autres, je leur demande parfois de mimer ce qu’ils viennent de lire, afin de vérifier s’ils ont bien compris. Ce dispositif de différenciation pourrait amener à un projet de théâtralisation du texte qui serait ensuite présenté à la classe.

Parallèlement à cette réintégration du groupe de besoin au sein du groupe classe, il est nécessaire de faire aussi travailler ces élèves en difficultés dans des groupes de niveaux hétérogènes.

3. Au sein d'un groupe hétérogène

Comme nous l'avons vu précédemment, équilibrer les rapports et la participation orale dans un groupe hétérogène n'est pas une chose facile. Pourtant, lorsqu'il est mis en place de manière efficace, le tutorat peut être enrichissant pour celui qui est aidé comme pour celui qui partage ses connaissances et sa méthode de travail.

Par ailleurs, les élèves montrent souvent une plus grande réceptivité aux explications fournies par un autre élève que par l'enseignant. En effet, venant tout juste d'intégrer une notion, ou bien même lorsqu'il est encore en cours d'apprentissage, un camarade a conscience des difficultés qui peuvent être rencontrées. Il adopte souvent une méthode et un lexique qui fait plus sens aux yeux du jeune apprenti.

C. Apprendre à coopérer

Si un élève en difficulté ne parvient pas à réaliser ce qui lui est demandé, il faut qu'un autre puisse l'aider sans pour autant faire le travail à sa place. Une relation d'entraide et de coopération doit être comprise comme une situation enrichissante pour tous. Nous veillerons dans ce cas à créer des situations qui montrent que, même en étant un bon élève, on a besoin des autres pour progresser, qu'être à l'écoute des autres ou aider un camarade n'est pas une perte de temps mais peut contribuer à clarifier ses idées et à les enrichir.

La lecture d'un texte écrit par une personne autre que soi-même en est un bon exemple. Nous privilégierons dans ce cas un projet de rédactions dont les données sont les plus objectives possibles, tel qu'un texte descriptif relatif à un lieu.

En outre, aider ses partenaires à progresser permet au groupe d'obtenir de meilleurs résultats à long terme. Pour que les différents membres puissent constater ces effets, nous veillerons à garder la même constitution des groupes sur une durée assez longue.

III. LA MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DE GROUPES DANS MA CLASSE

Tout d'abord, revenons aux raisons qui ont amené à la mise en place d'un travail de groupe dès le début de l'année. Celui-ci a commencé par le regroupement des huit non-lecteurs autour d'un support textuel commun : l'affiche. Des élèves qui présentaient, pourtant des troubles de la concentration, semblent démontrer un intérêt vif pour le travail en groupe. Ils prennent conscience qu'il peuvent, en autonomie, déchiffrer un texte entièrement, ce qui leur redonne confiance. Cependant, quand je ne suis pas là pour les faire travailler sur la compréhension, ils ne lisent pas, ils en restent au déchiffrage. L'idée d'un tutorat au sein des groupes de besoin se présente comme une solution. Cependant, comment faire pour que le tuteur soit accepté ? Comment faire pour qu'il guide les élèves en difficultés sans faire le travail à leur place ? La conseillère pédagogique me proposait de prendre ces élèves en Activité Pédagogique Complémentaire pour leur expliquer comment tenir un rôle de tuteur.

C'est en réalité par une série de mises en situation, telles que la production d'écrit et la réalisation de projets collectifs en groupe, qu'ils seront amenés à comprendre les véritables enjeux pédagogiques qui se cachent derrière cette nouvelle responsabilité.

En effet, la continuité des différentes séquences d'apprentissages en fin d'année, a pour objectif une prise de conscience sur l'enrichissement mutuel que peut apporter une relation d'entraide et de coopération.

A. La mise en place d'un dispositif de groupe pour les non-lecteurs

Dans un premier temps, je me rends compte lors de mes séances de lecture que ces élèves ont peur du texte. Je leur donne donc un cache pour qu'ils puissent découvrir celui-ci ligne après ligne. Cette approche fonctionne dans un premier temps, du moins pour deux de ces élèves, mais il s'avère insuffisant, car leurs efforts se heurtent à l'impossibilité de lire certains mots. Ma présence, aux côtés de chacun, semble bien indispensable, que ce soit pour aider ceux qui essaient, mais n'y parviennent pas, ou que ce soit pour ceux qui semblent perdus. Je me demande alors comment faire pour m'occuper de chacun d'eux. J'expérimente une première solution, les faire asseoir dans une même rangée, puis une deuxième, les faire travailler en cercle autour de moi durant ces moments de lecture.

Néanmoins, je suis d'emblée confrontée à deux problèmes. Le reste des élèves de la classe, à qui j'avais demandé de lire silencieusement le texte, vient me voir très souvent pour me demander des renseignements. Ils ne sont pas encore assez autonomes pour s'adapter à une organisation telle que celle-là. Par ailleurs, cinq des huit élèves non-lecteurs n'entourent pas les mots que je leur demande car ils semblent plus intéressés par ce qui se passe autour d'eux. Ce manque de concentration est-il dû à un sentiment d'échec face à la lecture ?

Au premier abord, le regroupement en petit effectif pour travailler individuellement sur leur texte, ne semble pas être un dispositif approprié pour eux. Donc après cette séance, deux questions se posent : comment faire pour être à la fois avec le groupe des lecteurs avancés, sans livrer à eux-mêmes les élèves qui ne parviennent même pas à rentrer dans le texte ? Et comment mettre au travail ces élèves, qui, même lorsqu'ils sont encadrés de près, n'arrivent pas à se focaliser sur ce qu'ils doivent lire ?

En m'appuyant sur les propositions du manuel des maitres, je produis une affiche du texte, qui servira désormais de support commun à ces non-lecteurs. Ainsi, ils ne sont plus abandonnés seuls face à un texte, mais peuvent en prendre connaissance ensemble (l'attaquer de front). Dans un premier temps, je suis assez satisfaite, car, le crayon à la main, il s'empressent d'entourer les mots qu'ils connaissent sur l'affiche, et semblent déchiffrer

plus aisément les mots inconnus. Ainsi, dorénavant, plus motivés, ils peuvent être en autonomie pendant que je m'occupe du groupe des lecteurs avancés. Le cadre n'est cependant pas encore parfait, car il y en a toujours deux qui semblent vouloir rester en retrait. J'impose alors un partage des tâches : l'affiche est divisée en trois, et le groupe également. Deux enfants travaillent sur le début du texte et les quatre autres se partagent les deux parties à suivre. Ils doivent ensuite se raconter ce qu'ils ont lu, ce qui me permet de les faire travailler sur le sens et non pas seulement sur le déchiffrage. Par ailleurs, à l'intérieur de chaque binôme, celui qui reconnaît un mot, le montre du doigt puis le lit. C'est l'autre élève qui est chargé de valider la réponse en l'entourant. Par la suite, ils échangent leur rôle. Cette démarche vise à ce que chacun reste attentif.

Si la concentration reste difficile parce qu'elle mobilise plusieurs compétences en même temps, pourquoi ne pas alléger le travail en chargeant chaque élève de développer des compétences différentes ? Par exemple, pour un élève qui lit lentement parce qu'il a des difficultés à reconnaître les mots, il lui est très difficile de comprendre la phrase qu'il vient de déchiffrer. Le déchiffrage d'un mot inconnu (qui n'a pas été entouré) lui demande une telle concentration qu'il peut difficilement se souvenir des mots qu'il a reconnus immédiatement. Son œil revient en arrière ; il ne se souvient plus de ce qu'il a lu.

Voilà finalement ce qui se passe lorsque j'arrive dans mon groupe de non-lecteurs pour travailler la compréhension du texte. Tout d'abord, je leur fais relire l'un après l'autre, une phrase. Ayant travaillé avec son camarade d'affiche sur le texte, l'élève ne bloque pas sur les mots inconnus mais les déchiffre lentement. Lorsque j'aborde le sens de la phrase qu'il vient de lire, il se trouve dans l'incapacité de répondre. C'est là que j'interviens en relisant la phrase à voix haute afin qu'il se concentre sur le sens. Pourquoi ne pas laisser cette responsabilité à un autre élève du groupe ? En effet, cela permettrait, d'une part, une écoute plus attentive des autres élèves, et, d'autre part, la satisfaction d'avoir réalisé une lecture autonome. Pour cela, les responsabilités doivent tourner afin de leur faire comprendre qu'ils sont tous capables d'exécuter chacune des compétences mises en œuvre dans l'acte de lire. Pour la première phrase, je demande à C. de la lire, elle la déchiffre. Puis je demande à H. d'effectuer une lecture plus rapide, pour que F. puisse nous raconter ce qui vient d'être lu. Je leur explique bien que pour la phrase suivante, ce sera H. qui fera la

première lecture, F. la seconde, et C. l'explication. Je teste le dispositif sur un paragraphe de trois phrases. La lecture d'une phrase semble trop longue pour garder le deuxième lecteur attentif jusqu'au bout. Je réalise par conséquent le même procédé avec des groupes de mots qui forment une unité de sens. Les résultats sont plutôt positifs.

Lorsque la conseillère pédagogique vient me rendre visite. Elle ne semble pas très convaincue par le dispositif. Elle me fait remarquer que durant les quinze minutes qui précèdent mon intervention, ces lecteurs en difficultés ne peuvent pas progresser s'ils restent entre eux. Elle souligne par ailleurs la rapidité de certains élèves en autonomie, qui prennent beaucoup trop d'avance par rapport au reste de la classe. Elle me propose de leur faire jouer un rôle de tuteur au sein des groupes de besoins. Appliquant ce système de tutorat pour d'autres activités, je lui explique que la plupart de ces élèves ne savent pas bien expliquer et donnent souvent la réponse trop rapidement. Certains abandonnent leurs explications en pensant que l'autre élève n'a pas les capacités pour comprendre⁴.

Elle me propose alors de les prendre à part lors des heures supplémentaires des Activités Complémentaires Pédagogiques pour les former à jouer correctement leur rôle de tuteur. Les conseils des maîtres hebdomadaires ayant lieu chaque mardi midi, seule ma collègue – qui travaille en mi-temps la deuxième partie de la semaine - a la possibilité de prendre ces élèves en APC le vendredi.

Parallèlement à ces constats, je réalise, lors de la mise en place d'un travail en équipes dans les autres domaines d'apprentissage, que certains groupes commencent à développer les signes d'une interdépendance négative qui, au lieu d'impliquer les élèves en difficulté, commence à les placer en retrait des activités.

⁴ Les mises en situations proposées par la suite doivent aider l'élève à se remettre en question à son tour.

B. La prise de conscience par les élèves d'un enrichissement mutuel à travers la coopération

Pour remédier à cela, j'organise tout d'abord de moins en moins de jeux qui mettraient en compétition les différents groupes. J'utilise ce temps pour engager les différents groupes dans des projets collectifs. J'assigne des rôles très précis à chaque membre. Mais surtout, j'oriente ces activités vers un objectif de coopération et d'entraide qui permettrait aux éléments forts du groupe d'aider les plus faibles dans leur tâche. La rédaction en équipe, d'une règle du jeu destinée à être appliquée par les autres groupes, va s'inscrire dans la continuité d'une production écrite, individuelle, intitulée « La maison de mes rêves », réalisée dans le but de faire prendre conscience aux élèves qu'il est difficile d'exprimer clairement sa pensée. En parallèle, nous mettrons en places des séances réflexives sur le fonctionnement des différents groupes, les difficultés rencontrées, et les solutions qu'il est possible d'envisager pour y remédier.⁵

1. Expliquer pour clarifier ses idées à travers la production d'écrit

- La maison de mes rêves

Ayant réfléchi à la mise en place de différentes activités qui comporte malgré tout des contraintes pour être expérimenté en classe, comme la réalisation d'une recette de cuisine ou l'élaboration d'un programme de construction géométrique qui est un bon

⁵ La mise en commun doit mettre en évidence la similitude de ces situations et non pas prendre une situation une par une. Les mettre en commun permettra de démontrer en quoi aider quelqu'un développe chez nous des compétences essentielles au quotidien.

exercice pour mettre à l'épreuve les capacités de rédaction des élèves, mais qui requiert un minimum de connaissances que mes élèves de CE1 n'ont pas, je décide donc de donner un sujet assez simple à illustrer : « à quoi ressemble la maison de mes rêves ? ». Voici comment le projet est expliqué à la classe : « Vous devrez écrire un texte de 5 à 10 lignes dans lequel vous racontez à quoi ressemble la maison de vos rêves. Après l'avoir recopié en informatique, votre texte imprimé sera relié aux autres de manière à composer un livre pour la classe. Attention : chaque texte sera accompagné d'un petit dessin illustrant la maison que vous avez décrite, mais ce dessin sera réalisé par un camarade de classe. Soyez donc très clairs dans vos explications pour qu'il puisse correctement replacer la porte, les fenêtres, enfin tous les objets que vous décrivez. » L'objectif de cette séquence est de faire comprendre à tous les élèves qu'une explication que l'on donne manque souvent d'information pour pouvoir être comprise de celui écoute ou qui lit.

- Construire les règles d'un jeu

Les élèves doivent rédiger une règle du jeu pour la prochaine séance d'EPS. La mise en situation d'une production écrite, afin que les élèves puissent percevoir les limites de leur explication, constitue une nouvelle fois l'objectif de la séance. Néanmoins, cette fois-ci, la rédaction se fait par groupe de quatre, avec la mise en place d'une répartition des rôles sans empêcher toutefois la possibilité de construire et confronter une argumentation dans un dialogue avec les autres.

Nous commençons d'abord par un échange avec le groupe classe, en se demandant : par quoi doit-on commencer pour élaborer une règle du jeu ? Que doit-on toujours mentionner ? Pour faciliter ce travail, la lecture d'un corpus est effectuée au préalable. Il comprend aussi bien des règles de jeu de société que des règles de jeu en EPS. Plusieurs informations s'en dégagent, dont une structure qui revient systématiquement :

- 1..Le nom du jeu.
2. La préparation du jeu (terrain, disposition du matériel/ support pour un jeu de société, nombre de joueur par équipe)
3. Le but du jeu : « ce qu'on peut faire et doit faire pour parvenir au but ».

4. Les règles de « ce qu'on ne peut pas faire » (qui peuvent être des règles de sécurité pour l'EPS)

Après avoir dégagé les différentes parties, je répartis les rôles dans chaque groupe. Un élève est nommé chef de projet et scripteur. C'est lui qui est chargé d'écrire sur l'affiche et de veiller à ce que chacun remplisse bien son rôle. Un autre élève, nommé technicien, est chargé de s'occuper de la préparation du jeu, avec du matériel qu'il choisit dans la liste à disposition ; il choisit la façon dont il va s'en servir pour délimiter le terrain mais il choisit aussi les règles qui accompagnent le descriptif de cette situation (les limites). (Ce sera lui qui le mettra en place l'heure venue) Pourquoi choisit-il un grand terrain ? Pourquoi un petit terrain ? Avant de commencer le travail, je demande aux scripteurs désignés quels peuvent-être d'après eux les conditions pour qu'un élève joue correctement son rôle. Les réponses attendues sont les suivantes : s'astreindre à son rôle, écouter les autres. L'objectif est de les amener à expliquer que chacun doit disposer d'un temps de parole. Cette règle peut d'ailleurs aller encore plus loin. En effet, bien que chacun ait une tâche bien définie à exécuter, il est facilement imaginable que certains ne soient pas d'accord avec leur « collègue » ou souhaitent l'aider dans sa tâche en lui proposant d'autres idées. Dans ce cas, il vaut mieux qu'un temps de parole collectif, à l'issue duquel l'équipe se met d'accord, soit organisé après chaque temps de parole individuel.

Si les conditions d'une bonne gestion ne sont pas toutes énumérées lors de cet échange rétroactif avec le groupe-classe, cela nous permettra de faire émerger les difficultés survenues et leurs raisons, lors d'une mise en commun postérieure. Il faut vraiment que les élèves comprennent d'eux-mêmes pourquoi telle responsabilité requiert de telles exigences et quelles sont les règles qui permettent de faire fonctionner au mieux un groupe. Ils doivent par conséquent expérimenter les disfonctionnements. Lors de la mise en commun ultérieure, les élèves auront aussi l'occasion de se rendre compte que ces règles peuvent être modifiées en fonction de la nature du groupe, mais aussi en fonction de la nature de la tâche. Ce dernier point sera mis en valeur lors d'une mise en commun portant sur l'ensemble des projets menés en groupe.⁶

⁶ Comme nous pouvons le constater, le développement d'un apprentissage coopératif se fait sur plusieurs séquences et demande par conséquent d'y consacrer du temps. C'est un travail qui doit s'effectuer

L'objectif fixé pour les deux projets écrits a plutôt, dans l'ensemble, été atteint. En effet, les rédacteurs ont pu se rendre compte que certaines règles du jeu qu'ils avaient établies restaient peu claires pour être correctement appliquées ; beaucoup, par ailleurs, n'avaient pas pensé à fixer des limites pour ce qui est du contact entre les joueurs. Ces derniers, par conséquent, n'avaient pas de support écrit auquel se référer lorsqu'il y avait des situations problématiques qui entraînaient des altercations. Toutefois, certains avaient parfois du mal à se remettre en question, continuant à affirmer que les phrases qu'ils avaient rédigées étaient pourtant claires à leurs yeux et qu'elles le restaient. En effet, se remettre en cause exige un travail qui doit être fait de manière constante et progressive au fil des apprentissages.

Si nous avons axé les séquences d'expression écrite sur cette compétence, nous avons réalisé en parallèle des séances d'apprentissage ayant pour objectif unique une réflexion sur la coopération et la prise en compte de l'autre au sein d'un groupe.

2. Apprendre à coopérer : une compétence à part entière à travailler

Afin de focaliser les élèves sur une seule compétence, la coopération, ils seront amenés à réaliser plusieurs séances dont l'exécution de la tâche ne peut être aboutie sans un esprit d'entraide. La première s'appuie sur le casse tête du cercle brisé.⁷ Il y a quatre joueurs par équipe. Voilà la consigne qui leur ai donné : « Chacun d'entre vous recevra une enveloppe contenant deux ou trois pièces d'un casse-tête ; ne l'ouvrez pas avant que je vous le dise.

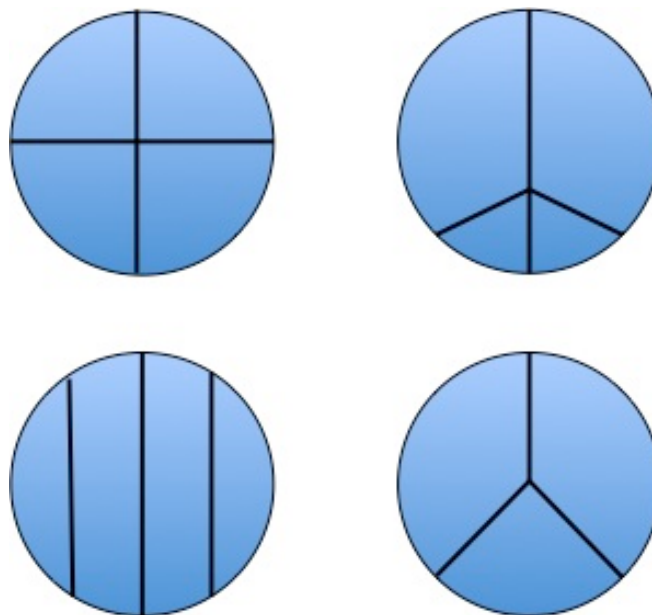
avec la classe tout au long de l'année et qu'il m'a donc été impossible, durant cette année de stage, d'approfondir comme je l'aurai souhaité.

⁷ Cette activité est proposée dans l'ouvrage Elizabeth G Cohen intitulé « Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène. »

L'objectif du jeu est de placer ces pièces ensemble de manière à ce que chaque membre de votre groupe réussisse à former un cercle complet. Voici quelques règles pour rendre plus amusant :

1. Il faut jouer en silence complet. Personne ne parle.
2. Vous ne pouvez faire aucun signe aux autres joueurs.
3. Chaque joueur doit compléter lui-même son propre cercle. Personne ne peut lui montrer comment le faire à sa place.
4. C'est un jeu de donneurs. Ce n'est pas à vous de prendre la pièce d'un autre joueur, mais vous pouvez donner vos pièces, une à la fois, à un autre membre de votre groupe, et un autre membre peut vous en donner. Vous ne pouvez pas placer une pièce dans le casse tête d'une autre personne ; chacun doit compléter son propre casse-tête. Placez plutôt la pièce dans la main de l'autre joueur ou à côté de ses autres pièces.

Vous avez gagné lorsque les quatre membres du groupe ont leur cercle complet. Dans ce cas vous levez tous la main et attendez que j'arrive. »



Quatre types de cercles brisés

Sur les six équipes, trois sont parvenues à réaliser ce qui était demandé. Dans le groupe habituellement composé des élèves les plus avancés et les plus rapide, E. m'appelle

pour me dire qu'elle a terminé, son disque complété, avec, à côté, la pièce qui ne lui appartenait pas et qu'elle n'avait même pas pensé à donner. Son équipe finit troisième. Son exemple nous a donc servi pour la mise en commun. Effectivement, en se demandant qui avait adopté la meilleure stratégie et pourquoi, nous avons conclu que le but n'était pas de reconstituer son disque, mais de trouver quel autre disque peut compléter la pièce de son enveloppe. Les résultats de cette activité étaient plutôt positifs puisque l'équipe qui gagnait n'était pas celle composée des meilleurs élèves mais de ceux qui étaient, comme l'objectif le voulait, restés attentifs au besoin des autres. Il fut par conséquent facile de mettre en évidence, qu'un travail de groupe efficace, oblige à se décentrer et observer le travail des autres, non pas le sien. Toutefois, il est dommage que nous n'ayons pu effectuer une deuxième séance sur cette activité, afin que les élèves qui n'avaient pas réussi à atteindre leur but puissent vérifier et valider cette méthode. C'est pourquoi elle sera de nouveau mise en place à la rentrée.

CONCLUSION

La mise en place du travail en groupes peut paraître contraignante car génératrice de bruit. Toutefois, « ce bruit », habituellement assimilé, en cours, à du bavardage, est ici, source d'échanges, mise au service d'un apprentissage.

Ce mémoire de recherches m'a aidé à mieux comprendre, pourquoi certains de mes élèves éprouvaient de grandes difficultés à se concentrer. J'ai en effet, constaté qu'ils étaient confrontés avant tout, à un sentiment d'échec, inhibant en partie leurs capacités et leur motivation.

Face à ce constat, les dispositifs d'un travail en groupe présentent plusieurs intérêts : tout d'abord, ils sont là pour redonner confiance, en permettant d'accomplir une tâche complexe par le biais d'un travail plus simple et allégé. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant divise clairement les rôles, tout en s'assurant qu'ils se complètent et ne se différencient pas trop. En effet, le deuxième atout du travail de groupe est de favoriser un esprit de coopération et de tutorat, qui permettra aux élèves en difficulté d'être épaulés et parfois même, de devenir force de proposition, selon l'activité proposée.

Pour cela, collaborer est une compétence qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique. J'ai donc essayé de mettre en place des séances ayant pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les conditions d'un bon fonctionnement de groupe. Cependant, bien qu'ils aient compris l'enjeu, lorsque le thème principal d'une séance ne portait pas sur la coopération elle-même, mais qu'il fallait quand même travailler en groupe, beaucoup n'ont pas appliqué ce qu'ils avaient appris. Même si ce dispositif rend plus autonomes les élèves, il oblige l'enseignant à effectuer un contrôle permanent et à rappeler constamment ce qui a été mis en valeur lors des séances précédentes. Les consignes et la répartition des rôles doivent être données de manière précise par le maître. Et la réflexion que les élèves construisent au fur et à mesure de leur expérience du travail en groupe doit être régulièrement vivifiée, afin d'atteindre le but fixé de manière plus efficace.

Si les signes d'une interdépendance négative continuent parfois à se manifester, le travail en groupe revêt un grand intérêt, quant à l'implication et donc à la motivation qu'il déclenche chez les élèves et tout particulièrement chez ceux qui présentent des difficultés.

Ce travail de mise en commun se révèle, alors, comme un dispositif de différenciation et d'intégration. Pour preuve, quatre des cinq élèves, qui, au début de l'année, semblaient un peu perdus, participent, aujourd'hui, pleinement à la dynamique de la classe.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMI Philip C., *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*, Éditions de la Chenelière, 1 janv. 1996

BARLOW Michel, *Le travail en groupe des élèves*, collection Enseigner, ed. Armand Colin, 1996

BOUJON Christophe, QUAIREAU Christophe, *Attention et réussite scolaire*, Montrouge- DUNOD, 1997

COHEN, Elizabeth G, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Editions de la Chenelière, 1994

DUVAL VASSEUR Marie Claude, *Guide pédagogique La rue des contes, Lectures CEI, Guide du maître*, ed. Julie Delaere, 2013

FENOUILLET Fabien, LIEURY Alain, *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod, 1996

RICHAUDEAU François, *Sur la lecture*, ed Albin Michel, 1992

RESUME

La mise en place de différents dispositifs de groupes influe-t-elle positivement sur la concentration d'élèves en difficulté ? En effet, ces derniers se retrouvent trop souvent confrontés à un sentiment d'échec, source d'une profonde démotivation face à la tâche scolaire. Le travail en groupe apporte ici le moyen leur redonner confiance. Il leur offre la possibilité, d'effectuer une tâche plus spécialisée et par conséquent plus accessible, sans les marginaliser, mais au contraire, en leur donnant un rôle à part entière, au sein d'une production collective. Celle-ci peut être réalisée en groupe de besoin pour la lecture, ou en équipe avec les autres élèves de la classe. Dans un type de regroupement hétérogène, il est toutefois nécessaire de développer un esprit de coopération et d'entraide afin de maintenir des rapports équilibrés, qui ne déresponsabilisent pas les élèves en difficulté au détriment des bons. Cet esprit de coopération doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, indispensable au bon fonctionnement des groupes.

