



HAL
open science

Un travail sur l'attention peut-il aider les élèves de CLIS dans leurs apprentissages ?

Catherine Flahaut-Langermeersch

► To cite this version:

Catherine Flahaut-Langermeersch. Un travail sur l'attention peut-il aider les élèves de CLIS dans leurs apprentissages ?. Education. 2007. dumas-00690654

HAL Id: dumas-00690654

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690654>

Submitted on 24 Apr 2012

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.

MEM 07
ASH-D 0A

Catherine Flahaut ép.van Langermeersch

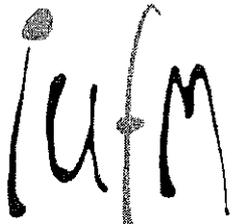
IUFM de Lille

**UN TRAVAIL SUR L'ATTENTION PEUT-IL
AIDER LES ELEVES DE CLIS
DANS LEURS APPRENTISSAGES ?**



CAPA-SH
Session 2007

Option D



Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mme Melle M^r Vanlangermeersch, Catherine.
né(e) le 22/12/68.
à Lens.
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle M^r
Van Langermeersch.

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

*Un travail sur l'attention peut-il aider les
élèves de LIS à améliorer leurs apprentissages ?
dans*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *3.04.07.*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

Introduction *page 1*

Première partie

I. Présentation de la CLIS dans son environnement *page 1*

II. Les élèves de la classe *page 2*

III. Les difficultés d'attention *page 3*

1. Généralités

2. Le point de vue de Armstrong (1998) *page 4*

a. Le vécu de l'enfant

b. D'un point de vue biologique *page 5*

c. L'attention chez les enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives

IV. Définitions de l'attention *page 6*

1. L'attention sélective

2. L'attention maintenue

3. L'attention divisée

4. La concentration *page 7*

5. Quelques observations dans la classe

V. Evaluations *page 8*

1. Evaluation des fonctions cognitives

2. Evaluation de l'attention en particulier *page 9*

3. Les évaluations scolaires *page 13*

VI. Enoncé de la problématique *page 14*

Deuxième partie : Mise en œuvre d'activités pédagogiques répondant aux besoins repérés

I. Une démarche adaptée en classe *page 14*

1. Proposer des activités motivantes

2. Améliorer l'estime de soi *page 15*

3. Proposer un cadre sécurisant

II. Les séances en classe *page 15*

1. Recueillir les représentations, impliquer les élèves *page 16*
2. Améliorer l'autocontrôle un objectif personnel *page 18*
 - a. Montrer l'utilité de l'autocontrôle
 - b. Se contrôler, un objectif personnel *page 19*
 - c. L'autocontrôle : les séances d'entraînement *page 20*
3. Utiliser l'attention pour améliorer les compétences en situation d'oral collectif *page 22*
4. Utiliser l'attention pour améliorer des compétences individuelles *page 24*
 - a. Améliorer ses compétences en écriture, l'exemple d'Angèle *page 24*
 - b. Améliorer ses compétences en résolution problème, l'exemple d'Arthur et de John *page 26*

3^{ème} partie

Discussion *page 28*

Conclusion *page 31*

Annexes

Bibliographie

INTRODUCTION

J'ai constaté que mes élèves ont beaucoup de mal à soutenir leur attention, de façon fréquente et durable. Cela les gêne énormément dans leurs apprentissages, cela les décourage – et le découragement et la lassitude les empêchent de rester attentifs.

L'hypothèse que je formule est qu'en s'intéressant et en s'attaquant de front aux défauts d'attention, nous pouvons aider les élèves dans leurs apprentissages.

Plus précisément, en quoi un travail sur l'attention permet-il des progrès dans les disciplines scolaires telles que la compréhension des consignes orales, l'écriture, la résolution de problèmes mathématiques ? J'essaierai d'en déterminer l'intérêt et les limites.

Dans un premier temps je décris la situation dans ma classe, ainsi que le contexte social et familial dans lequel vivent les enfants.

Puis j'aborde des questions plus théoriques mettant en évidence quelques éléments permettant de comprendre les mécanismes qui interviennent dans l'attention.

J'évoque ensuite les attitudes et les comportements de quelques élèves – très différents de l'un à l'autre. J'essaie de comprendre pourquoi ils ne sont pas attentifs, notamment en leur demandant leur avis.

Enfin je propose des solutions concrètes, simples pour leur venir en aide.

PREMIERE PARTIE

I. Présentation de la CLIS dans son environnement

La CLIS dans laquelle j'enseigne depuis quatre ans est située dans une petite école d'une cité de type « Camus » à Annay-sous-Lens, au cœur du bassin minier.

Cette cité, située à l'extérieur de la ville, en bordure de la route nationale se caractérise par son aspect peu entretenu.

En effet, des travaux de rénovation des voiries, de démolition ou de reconstruction de logements sont en cours depuis plusieurs années. Les travaux sont sans cesse ralentis pour diverses raisons. Les logements proposés aux familles de cette cité sont pour beaucoup inconfortables, voire insalubres.

D'autre part, l'enquête sociale montre que beaucoup de familles ont un niveau de vie qui se situe en dessous du seuil de pauvreté.

Le taux de chômage est très élevé. J'ai constaté que malheureusement tous les parents des élèves de CLIS sont sans emploi.

De nombreuses familles sont soutenues par les services sociaux et les conflits de voisinage faisant intervenir adultes et enfants sont fréquents.

Le taux de mortalité parentale est particulièrement inquiétant. Depuis mon arrivée dans l'école, quatre élèves de ma classe ont perdu leur papa ou leur maman.

Il semble évident que les conditions de vie décrites précédemment rendent difficile l'investissement des familles pour l'école, car les préoccupations sont tout autres, plutôt consacrées, et c'est bien normal, aux soucis de la vie quotidienne.

II. Les élèves de la classe.

Agés de 8 à 12 ans, tous les élèves de la classe sont issus du même milieu social.

Neuf d'entre eux habitent le quartier. Deux élèves viennent de l'école élémentaire de Annay centre.

J'ai constaté que la plupart des élèves de la classe ont des difficultés à s'adapter aux contraintes linguistiques imposées à l'école. Les élèves parlent le patois à la maison, ont un lexique assez pauvre et ne réutilisent pas le vocabulaire rencontré en classe.

Quelques-uns ne discernent pas encore clairement le patois de la langue française utilisée à l'école, et sont souvent surpris lorsqu'un enseignant les corrige.

D'autre part, certains élèves de la classe ont la particularité d'être impulsifs verbalement ou quelquefois physiquement violents. Ils se maîtrisent difficilement et sont particulièrement inattentifs.

Dans la classe, l'inattention se manifeste de façons différentes selon les élèves.

Céline, 9 ans, semble calme et attentive, toutefois, son attention se porte sur bien d'autres éléments que les tâches demandées. Elle entreprend en général un examen lent et minutieux de son matériel scolaire, de ses vêtements. Elle oublie et abandonne très rapidement son travail, même si la consigne est simple et visiblement bien comprise. Sans la sollicitation de l'adulte, les tâches ne sont jamais commencées.

Arthur, 10 ans, est souvent très calme. Il semble préoccupé et perdu dans ses pensées, totalement détaché de ce qui se passe dans la classe. Son attitude peut changer brusquement ; il devient alors très agité, quelquefois violent, sans parvenir à se maîtriser.

Yann est souvent calme et rêveur. Parfois, il ne s'aperçoit pas que je donne des consignes. Il ne les entend pas.

D'autres élèves ont un comportement qui se caractérise par une recherche ou une observation incessante de ce qui se passe aux alentours : attention tournée vers les bruits de la rue, les mouvements des camarades, les passages dans le couloir... Ils semblent distraits par tout ce qui les entoure et ne parviennent pas à fixer leur attention sur les tâches demandées.

John a des difficultés à rester assis et recherche sans cesse une activité : il manipule son matériel, s'agite ou se balance sur sa chaise.

Antoine est sans aucun doute l'élève le plus impulsif de la classe. Il n'attend pas la fin des consignes pour commencer les tâches. Il s'agite, parle beaucoup et très fort. Il supporte difficilement l'attente. Il parvient quand même à se maîtriser lors des périodes d'intégration en CM1, sans doute avec beaucoup d'efforts. Je remarque bien, lorsqu'il revient en classe, qu'il a besoin de se détendre.

En général, les élèves de la classe ont des difficultés pour être attentifs, en particulier pour écouter les consignes et pendant les situations orales.

Les corrections collectives au tableau sont souvent difficiles, car je ne peux prétendre obtenir l'attention de plusieurs élèves en même temps, même pour un temps très court.

Les situations orales, les échanges entre élèves sont souvent interrompus ou écourtés, car beaucoup d'entre eux ne peuvent pas fixer leur attention sur les propos des camarades...

III. Les difficultés d'attention

1. Généralités :

On peut imaginer un grand nombre de causes qui peuvent expliquer l'inattention.

Un élève peut s'avérer inattentif parce que le travail scolaire l'ennuie, que ses difficultés lui semblent insurmontables ou parce qu'il est préoccupé ou intéressé par autre chose.

On ne peut ignorer l'influence du rythme de vie imposé par la société : excès d'images, sollicitations médiatiques, jeux vidéos, autant de stimuli que l'on obtient « sans attendre », seulement en appuyant sur un bouton.

On comprend aisément que les enfants éduqués dans la société où la rapidité est devenue la règle, aient plus de mal à attendre ou à différer leur satisfaction personnelle.

Le fait d'être inattentif n'est-il pas alors une réaction quasi-normale aux sollicitations extérieures ?

Les psychanalystes parlent « d'affaiblissement du moi », c'est-à-dire d'un amenuisement de la capacité d'attendre avant d'obtenir ce qui est désiré. Cela semble avoir une influence directe sur la capacité de se maîtriser et sur les capacités attentionnelles.

2. Le point de vue de Thomas Armstrong (1998)

Thomas Armstrong, à propos des troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), évoque : « un mélange inextricable entre des prédispositions génétiques et des facteurs environnementaux ».

Armstrong pense que l'élève/enfant inattentif est à considérer sous différents points de vue mais toujours dans sa globalité.

a. Le vécu de l'enfant (à l'école, dans sa famille, ses projets, ses échecs, ses réussites)...

La dimension psychoaffective et socioculturelle semble particulièrement importante.

L'élève est-il disponible pour les apprentissages scolaires ? A-t-il des préoccupations qui l'empêchent d'être attentif à ce que propose l'enseignant en classe ?

Plusieurs élèves de la classe ont subi ou vivent actuellement des situations qui leur permettent peu de s'investir dans des apprentissages scolaires. Le stress, l'inquiétude des parents sont très fortement ressentis par les enfants qui sont, malgré leur jeune âge, déjà conscients des réalités de la vie.

Je reprendrai juste l'exemple d'Antoine et d'Angèle qui attendent impatiemment le 5 de chaque mois et se réjouissent ouvertement le jour du paiement des allocations familiales.

Certains élèves de la classe sont déjà très préoccupés par des questions matérielles qui ne concernent en principe que les adultes et sont plongés prématurément dans un monde peu compatible avec l'insouciance.

Ils semblent surpris quand on les questionne sur leur projets ou leur avenir professionnel.

En début d'année, Angèle m'a affirmé, ne pas vouloir aller au collège . Karl me dit ne pas vouloir travailler.

Il affirme : « je ne veux pas apprendre de métier, je vais rester chez moi ».

Les parents pensent souvent que leur enfant, inscrit en CLIS ne peut pas apprendre un métier et n'envisagent pas forcément un parcours au collège et même au lycée professionnel.

(Il me semble essentiel d'envisager en classe un travail sur les projets de l'élève, par exemple sur les blasons¹ et d'associer les parents.) (voir annexe 1)

b. D'un point de vue biologique :

Armstrong signale aussi des causes biologiques, génétiques qui peuvent affecter le comportement attentionnel de l'élève .

C'est probablement le cas de Michel, qui sujet à des crises d'épilepsie, suit un traitement médicamenteux de nature à (d'après le médecin) perturber à la fois l'attention mais aussi la mémorisation.

D'autre part, le livre « alcool et dépendance² » publié par le ministère de la santé est sans équivoque :

«une consommation quotidienne, même très faible, ou des ivresses épisodiques peuvent entraîner des complications durant la grossesse (retards de croissance du fœtus, accouchements prématurés), ainsi que *des troubles des fonctions cognitives, tels que des troubles définitifs de la mémoire, de l'apprentissage, de l'attention...* »

Par manque d'informations, aujourd'hui encore, de nombreuses futures mamans, *de tous les milieux socio-professionnels* pensent encore, qu'une consommation modérée ou occasionnelle d'alcool pendant la grossesse, est sans incidence pour le fœtus.

Les études démontrent le contraire.

c. L'attention chez les enfants qui présentent des troubles importants des fonctions cognitives

Les enfants qui présentent un retard mental sont connus pour présenter tous, des difficultés attentionnelles (attention sélective et surtout maintenue) mais liées à leur faible mémoire de travail (Paour, 1991). Alors que les enfants qui présentent un TDAH présentent des difficultés attentionnelles spécifiques...

¹ L'élève s'exprime sur ses projets, son avenir, ses goûts ...

² l'état des connaissances en mars 2006

IV. Définitions de l'attention

En 1890, William James définit l'attention de la façon suivante :

« L'attention est comme un processus de sélection, parce qu'il implique de choisir un stimulus parmi plusieurs autres »

En psychologie cognitive, l'attention correspond à un niveau de vigilance tel que la personne peut sélectionner avec rapidité et efficacité, l'information utile à la résolution d'un problème. L'attention correspond à un processus dynamique qu'il est possible de développer (cf Gagné Paul : pour apprendre à mieux penser p 118).

1. L'attention sélective.

Patrice Gillet, 2004 (état des connaissances sur l'attention) définit l'attention sélective de la façon suivante :

« Le sujet définit des informations prioritaires, celles qui lui seront utiles pour parvenir au but recherché. L'attention sélective permet de guider les actions dirigées vers un but. »

Elle correspond donc à la capacité de maintenir un court moment l'attention sur une cible, en présence de distracteurs. C'est le choix conscient d'une stimulation de l'environnement qui est évaluée plus importante que les autres, ce qui implique une certaine inhibition des autres stimuli .

Par exemple, en classe, l'élève écoute le maître malgré les bruits de circulation venant de l'extérieur. Il ignore intentionnellement tous les bruits qui ne l'intéressent pas .

Cela fait appel à l'attention sélective.

2. L'attention soutenue.

Elle correspond à la capacité de soutenir son attention dans le temps.

On la qualifie également de niveau de vigilance ou d'attention maintenue. Elle nécessite l'intervention préalable de l'attention sélective.

Par exemple, lorsque que l'élève réalise une tâche plus longue (une lecture , un exercice de copie demandant quelques minutes), il utilise ses capacités en attention maintenue.

3. L'attention divisée

C'est la capacité à gérer deux activités différentes à la fois.

De nombreuses activités de la vie quotidienne font intervenir l'attention divisée.

Par exemple, on parle en écrivant, on chante en conduisant...

Toutefois, on remarque que l'une des deux activités au moins doit pouvoir se réaliser sans effort mental, afin de permettre l'automatisation.

Lorsque les deux activités sont nouvelles ou sollicitent un effort mental, on peut difficilement les réaliser simultanément.

4. La concentration

A ces différentes définitions sur l'attention, on peut ajouter la concentration qui correspond à l'utilisation simultanée de l'attention sélective et maintenue. (A Caron, 2002)

La concentration nécessite également un bon niveau de résistance aux distractions.

5. Quelques observations concernant les capacités en attention des élèves de la classe

Mes observations dans la classe ont montré une certaine hétérogénéité au sein de la classe. Karl et Antoine sont capables de maintenir leur attention dans une tâche longue.

Ainsi, Antoine aime particulièrement copier longuement, c'est une activité qu'il maîtrise parfaitement. Lorsqu'il a du temps pour réaliser une activité en autonomie, il apprécie de se détendre en recopiant les albums lus en classe.

Yann ne semble pas avoir de difficulté en ce qui concerne l'attention maintenue. En effet, il est tout à fait capable de s'investir un long moment dans une activité qui l'intéresse. Par contre, il est très distrait et ignore souvent les consignes. Son attention est en général dirigée de préférence vers d'autres stimuli.

Lorsque l'on propose une tâche écrite à Michel ou à Arthur, il est nécessaire qu'elle soit très courte car ils sont incapables de s'investir très longtemps. L'attention maintenue est limitée. Ils s'interrompent à tous moments pour s'intéresser à ce qui se passe autour d'eux.

Ainsi, Michel se lève fréquemment pour ramasser un crayon tombé à l'autre bout de la classe ou pour se mettre à la recherche du matériel égaré d'un camarade, même s'il n'est pas concerné. Michel attache beaucoup plus d'importance à ce qui se passe dans la classe, au détriment de son travail. Sans doute à son problème d'attention, s'ajoute un désintérêt pour les tâches scolaires. On peut se demander si son statut d'élève est vraiment acquis, s'il a compris l'importance d'apprendre à lire et écrire, ou est-il découragé par les difficultés, les échecs successifs dont il a déjà l'expérience ?

Arthur adopte un peu la même attitude et a besoin de sollicitations répétées avant d'entreprendre son activité.

Céline n'est pas capable de réaliser un travail écrit en autonomie, par exemple, la copie d'une phrase. Elle se laisse distraire et abandonne très vite la tâche pour s'intéresser aux objets qui l'entourent.

De manière évidente, c'est l'attention divisée qui demande le plus d'effort aux élèves.

Par exemple, un seul élève dans la classe est capable de ranger son matériel en écoutant une consigne. Les autres élèves de la classe agissent en ignorant totalement le discours qui est tenu. Les élèves semblent totalement absorbés par la tâche qui les occupent. Sans doute, sont-ils aussi plus intéressés par l'activités de leurs voisins que par mes consignes !

Il me semble intéressant *d'exercer les élèves à réaliser deux tâches à la fois*, en prenant soin de choisir des activités simples, automatiques. (par exemple, colorier en écoutant, faire son cartable en écoutant une consigne simple)

Ces quelques observations montrent que pour beaucoup d'élèves de la classe, l'attention est une fonction qu'il faut soutenir.

V. Evaluations

Le rôle du maître spécialisé (en matière d'évaluation) est de savoir évaluer les connaissances (savoir et savoir-faire scolaires de l'élève) mais aussi d'évaluer précisément l'impact des fonctions cognitives sur l'apprentissage, en particulier, lorsque celles-ci gênent l'apprentissage au point que la compréhension de consignes simples est difficile voire impossible, et donc la mise au travail demandé compromise durablement.

1. L'évaluation des fonctions cognitives

Antoine de la Garanderie (cahier Binet Simon n° 656/657 p 155) mais aussi Danièle Lapp (Améliorer sa mémoire à tout âge, 2003) soulignent que les différents maillons de la chaîne d'apprentissage sont étroitement liés.

Les différentes fonctions cognitives s'articulent entre elles pour permettre les apprentissages. Si l'une des capacités est altérée, alors l'apprentissage ne pourra se faire ou sera de mauvaise qualité. Il est donc intéressant de proposer une évaluation des fonctions cognitives.

On sait que l'attention est un des premiers maillons de la chaîne d'apprentissage et qu'à ce titre, il est particulièrement important.

Sans attention fonctionnelle, l'élève ne pourra pas mémoriser efficacement. La compréhension et la réflexion seront impossibles.

Le rôle de l'enseignant spécialisé est donc d'évaluer les connaissances de l'élève (savoir et savoir-faire), mais aussi d'évaluer précisément les différents maillons de la chaîne d'apprentissage .

De cette façon, il pourra repérer les fonctions cognitives déficientes et proposer un travail de remédiation spécifique pour chaque élève .

Dans le cas présent, j'ai proposé aux élèves de la classe plusieurs types d'évaluations :

- grille d'observations de l'attention/impulsivité en situation de classe
- test de barrage de Zazzo
- mesure de l'empan mnésique
- test de compréhension : LMC-R pour les lecteurs, images séquentielles pour les non-lecteurs
- des tests d'évaluations de l'acuité visuelle et auditive sont réalisés assez tôt dans l'année par l'infirmière scolaire (je souligne l'importance particulière de ces tests. En effet, l'année dernière dans la classe, ils ont permis de mettre en évidence le problème d'une petite fille atteinte de surdité. Ce déficit de la perception auditive expliquant en partie ses difficultés d'apprentissage)...

2. L'évaluation de l'attention en particulier :

L'évaluation plus spécifique de l'attention est réalisée grâce à trois types d'évaluations :

une grille d'observation générale du comportement

Cette grille est certes subjective, mais permet un premier recueil d'informations. Elle s'attache à observer individuellement les différents comportements des élèves, pendant la matinée de classe. Cette grille m'a permis d'observer les comportements de tous les élèves de la classe en situation de tâche écrite (copie de poésie) et en situation d'échange oral.

J'ai codé cette grille de la façon suivante :

- absence de croix : le comportement n'est pas observé.
- une croix correspond à un comportement qui apparaît parfois.
- deux croix correspondent à un comportement qui apparaît souvent
- trois croix correspondent à un comportement encore plus fréquent.

Les critères d'observation sont les critères principaux utilisés pour le diagnostic du TDAH .
(dans le DSMIV³).

GRILLE D'OBSERVATION
ATTENTION ET IMPULSIVITE (novembre 2006)

	se laisse distraire par des stimuli externes	a du mal à soutenir son attention dans le travail scolaire ou les jeux	remue souvent les mains, les pieds, a des difficultés à rester assis Joue avec les objets disponibles	semble ne pas écouter quand on lui parle	perd souvent ses affaires	parle beaucoup, trop vite, sans attendre la fin des questions	a du mal à attendre son tour	interrompt souvent les autres, impose sa présence
Laurie	+	+						
Karl								
Arthur	++	+++	++	+	+			
John	++	+	+++		+			
Antoine			++			+++	+++	+++
Angèle	++	++			+++			
Céline	+++	+++	++	+				
Michel	++	+++	++		++			
Yann	++							
Bernard								
Flore	+	+						

le test des deux barrages de Zazzo :

Ce test est réalisé en deux étapes.

L'élève reçoit une feuille format A3 qui comporte 40 lignes de 25 signes. Huit catégories de signes y sont représentées.

Sur une première feuille A4, on demande à l'élève de barrer un signe particulier à chaque fois qu'il le rencontre. On note le nombre de lignes traitées en un temps donné, les erreurs, les réussites.

Ce test évalue ainsi la capacité de l'élève à sélectionner les informations pertinentes mais aussi à maintenir son attention :

³ DSMIV : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^{ème} édition

TEST 1 : Evaluation de l'attention maintenue (novembre 2006)

	Nombre de lignes traitées en 10 min (vitesse d'exécution)	Nombre de signes oubliés sur les lignes traitées	Nombre de signes abusivement barrés (erreurs)
Karl	25	3	0
Arthur	18	11	0
Angèle	11	1	0
Michel	23	16	0
Flore	22	9	0
Bernard	25	6	0
Laurie	12	3	0
John	25	8	0
Antoine	25	0	0
Yann	11	3	1
Céline	6	4	0

D'après les résultats de ce tableau, on ne peut pas dire que les élèves commettent des erreurs sur ce matériel symbolique⁴ (pas de fausse reconnaissance), donc l'attention sélective est efficiente sur ce matériel. Cela dit, ils sont pénalisés dans la durée car nettement plus lents que la moyenne (en nombre de lignes traitées) et moins systématiques : ils finissent par oublier des éléments. Puis, sur la 2^{ème} page, l'élève devra barrer 2 signes simultanés.

TEST 2 Evaluation de l'attention sélective et maintenue (2 signes)

	Nombre de lignes traitées en 10 min (vitesse d'exécution)	Nombre de signes oubliés sur les lignes traitées	Nombre de signes abusivement barrés (erreurs)
Karl	25	2	1
Arthur	17	18	0
Angèle	11	2	0
Michel	18	10	34
Flore	19	44	0
Bernard	17	5	0
Laurie	22	2	0
John	18	7	0
Antoine	25	7	0
Yann	13	0	1
Céline	7	3	2

⁴ Il s'agissait de barrer tous les carrés avec un trait au dessus

On évalue ainsi pour chaque élève :

- la vitesse d'exécution : c'est-à-dire le nombre de lignes effectivement traitées en 10 minutes
- le nombre de signes oubliés
- le nombre de signes abusivement barrés.

Le comptage des moments d'inattention pendant la réalisation du test de Zazzo.

J'ai observé l'attitude des élèves durant la première partie du test de barrage de Zazzo.

Le test a duré 10 minutes et a été réalisé dans le calme complet.

Les élèves de la classe apprécient les activités simples, répétitives, qui ne demandent pas de « réflexion ».

J'ai donc comptabilisé le nombre de fois que chaque élève a abandonné sa tâche pour observer ce qui se passe autour de lui.

	Nombre de moments d'inattention pendant le test de Zazzo
Karl	1
Arthur	12
Angèle	10
Michel	8
Flore	2
Bernard	4
Laurie	7
John	1
Antoine	4
Yann	2
Céline	8

Bilan des évaluations sur l'attention

Les évaluations ont mis en évidence plusieurs éléments intéressants :

L'attention sélective semble fonctionnelle : peu d'erreurs de type « fausse reconnaissance » sont relevées - ce qui laisse penser qu'il ne s'agit pas de troubles « spécifiques » de l'attention - (sauf peut-être pour Michel au second test, 34 erreurs, c'est vraiment beaucoup).

Distractibilité : Durant le test, qui s'est déroulé dans le plus grand calme, plusieurs élèves n'ont pas réussi à ignorer les différents stimuli extérieurs. Cela nous montre d'ores et déjà, une difficulté à inhiber les informations parasites.

Arthur, Angèle, Céline, Michel et Laurie ont interrompu la tâche sans raison apparente entre 7 et 12 fois en 10 minutes.

L'attention maintenue

Arthur, Michel, John et Flore ont oublié de barrer un nombre important de signes. Ils ne sont pas parvenus à soutenir leur attention très longtemps.

J'ai noté les nombreuses erreurs de Antoine lors de la réalisation du test. Son attitude impulsive s'y est révélée, plus que pour la première tâche, ainsi que l'extrême rapidité avec laquelle la tâche a été réalisée, expliquant peut-être les erreurs (la tâche a été terminée bien avant les autres élèves du groupe). Cela montre que, si la tâche n'est plus identifiée comme « nouvelle », elle finit par être « bâclée ».

Les limites du test

Il est évident que des problèmes de latéralisation peuvent altérer la performance à ce test, comme c'est certainement le cas pour Flore (car les indices à isoler étaient des carrés avec un trait orienté à gauche ou à droite, oblique). Ce test aurait pu être réalisé en utilisant le barrage de signes plus simples, ne demandant pas de maîtriser ces compétences. Cela dit, les tâches de lecture également nécessitent bel et bien de reconnaître des caractères (lettres) qui ne diffèrent parfois que dans l'orientation d'un de leurs traits (b/ d, p/q...). Il est à noter que justement Flore commet beaucoup d'erreurs de copie lors de la retranscription de l'écriture scripte en cursive, idem pour Michel.

3. Les évaluations des compétences scolaires

En ce qui concerne les acquis scolaires, les évaluations de début d'année ont montré des niveaux différents.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue, deux groupes peuvent se distinguer très nettement.

Le premier groupe de cinq élèves commence l'apprentissage de la lecture et se situe au niveau début à mi-CP. Ils progressent lentement, seule Flore ne parvient pas encore à combiner.

Le second groupe est lecteur à des niveaux différents, sans atteindre toutefois les compétences nécessaires à la scolarisation du cycle III. Le déchiffrage des textes est possible, les lectures sont souvent hésitantes, seul Antoine déchiffre couramment. En général, la compréhension

reste problématique, en effet ils ont du mal à développer des stratégies efficaces afin de comprendre les textes.

Dans le domaine des mathématiques, la classe est très hétérogène.

Les niveaux s'échelonnent du tout début CP au début CM1 et plusieurs élèves peuvent bénéficier d'une scolarisation dans les classes dites ordinaires.

VI. La problématique

Les évaluations et les difficultés observées en classe m'amènent à proposer un travail spécifique sur l'attention et à réfléchir sur ses intérêts et sur ses limites.

Un travail spécifique sur l'attention peut-il permettre à chacun d'améliorer son comportement d'élève, c'est-à-dire mieux écouter les consignes, accepter de s'investir dans les tâches, être plus autonome ?

Peut-il permettre d'améliorer les compétences en tenant compte des besoins individuels, par exemple dans la compréhension des consignes, dans le graphisme ou encore en résolution de problèmes ?

DEUXIEME PARTIE

Mise en œuvre d'activités pédagogiques répondant aux besoins repérés

I. Une démarche adaptée en classe

1. Proposer des activités motivantes

Jean Berbaum (1991, Développer la capacité d'apprendre) réfléchit sur l'origine des apprentissages. Il précise : « apprendre est un besoin de réalisation de soi ».

On apprend pour réaliser un projet, pour se satisfaire.

Apprendre nécessite de faire des efforts, qui ne seront fournis que s'il y a un besoin, un intérêt initial ou une satisfaction finale.

D'ailleurs, on constate que mes élèves, qualifiés hâtivement « d'agités, ou d'inattentifs », réussissent à se concentrer lorsqu'ils sont occupés à des activités qui les passionnent. Par

exemple, en classe, ils sont particulièrement attentifs lorsqu'on leur propose des jeux de lecture sur les ordinateurs.

Cela montre bien que leur attention est étroitement liée à leur motivation.

En classe, pour motiver les élèves, il est nécessaire de rechercher les centres d'intérêts, et de proposer des activités qui peuvent intéresser les élèves. Par exemple, des activités ludiques, mettant en œuvre des apprentissages incidents, car c'est souvent dans les jeux que les enfants de cet âge s'investissent le plus.

2. Améliorer l'estime de soi

Même si l'estime de soi n'est pas forcément altérée, il semble intéressant de renforcer le sentiment de compétence, composante de l'estime de soi qui est de nature à agir sur la persistance de l'engagement dans l'activité.

Le rôle du maître est donc de proposer des activités adaptées, que l'enfant peut réussir, situées dans la zone proximale de développement.

L'accumulation des réussites scolaires pourrait permettre à l'élève de renforcer son sentiment de compétence. L'adulte peut encourager et souligner les réussites en s'appuyant sur des faits observables par l'élève.

3. Proposer un cadre sécurisant

Les élèves de la classe, souvent découragés par des échecs successifs, ne peuvent reprendre confiance en eux que si la classe représente un cadre suffisamment sécurisant.

Le faible effectif de la CLIS permet des échanges oraux plus nombreux, une participation active plus facile, des déplacements indispensables aux élèves qui ne peuvent rester attentifs ou immobiles bien longtemps.

Négocier des règles de classe plus souples permet d'éviter des tensions inutiles. Permettre à l'élève d'évoluer plus librement peut rendre les apprentissages en classe plus agréables...

II. Les séances en classe

Alain Caron (2002) dans son ouvrage « programme Attentix » analyse les comportements des enfants inattentifs et s'appuie sur quelques constats pour proposer des activités.

Le premier constat est le suivant :

« Les recherches démontrent que plus les enfants perçoivent une tâche comme étant lourde, moins ils voudront la faire. Résultat : la mobilisation de leurs ressources attentionnelles sera faible, et ils deviendront éventuellement inattentifs. » page 28.

Alain Caron pense que certains enfants, pour des raisons liées à l'immaturation, *appréhendent la tâche de manière trop globale et ne parviennent pas à se représenter le cheminement nécessaire pour réussir*. Il propose donc d'aider l'élève à décomposer la tâche pour lui permettre de procéder par étapes.

Son deuxième constat concerne les *difficultés des élèves à pratiquer « l'autocontrôle »* qu'il définit de la façon suivante : « L'autocontrôle est l'aptitude à inhiber un comportement apportant une gratification immédiate pour en adopter un autre dont la finalité est à plus long terme ». Il observe que les enfants ont *des difficultés à inhiber des comportements réflexes*, et ne s'accordent pas de temps d'attente, de réflexion avant d'entrer dans l'action.

A partir de ces constats, Alain Caron propose un programme d'activités permettant à l'élève d'utiliser plus efficacement ses ressources attentionnelles .

J'ai repris en classe quelques exercices qui me semblaient particulièrement intéressants, en commençant par une séance sur les représentations des élèves.

1. Recueillir les représentations, impliquer les élèves

La première séance que j'ai proposée aux élèves avait deux objectifs :

- recueillir les représentations initiales des élèves sur le thème de l'attention
- les impliquer dans un projet visant à améliorer les capacités dans ce domaine

Il s'agit d'une séance réalisée à l'oral, collectivement, à partir de différentes questions proposées par l'adulte :

Que veut dire « être attentif » ?

Quand est-on attentif ? Pourquoi ?

En réponse à ces questions, les élèves évoquent uniquement des situations de classe.

Tous les élèves sont d'accord pour dire que l'attention est nécessaire pour bien travailler à l'école. Ils font référence aux remarques que j'ai pu leur faire bien souvent concernant l'écoute des consignes. Les élèves rappellent : « lorsque l'on n'est pas attentif, on ne peut pas comprendre les consignes ».

A la question : « Penses-tu être attentif ? », les avis sont en revanche très partagés.

Je remarque que certains élèves très inattentifs n'ont pas conscience de leurs difficultés dans ce domaine. Par exemple, Michel et Céline, 9 ans, affirment être toujours très attentifs.

Par contre, les élèves plus âgés du groupe avouent spontanément leurs difficultés.

Pour terminer, j'ai demandé au deuxième groupe en particulier :

« Si tu fais un effort, penses-tu pouvoir être plus attentif, as-tu recherché des moyens pour pouvoir t'améliorer ? »

Après une courte réflexion (je pense que la question les a beaucoup surpris), ils m'ont affirmé qu'ils ne pouvaient rien faire. Antoine a affirmé qu'il ne parvenait pas à attendre « sans rien faire ». John a ajouté qu'il ne parvenait pas à rester assis sans bouger, ce que je remarque chaque jour. Presque tous les enfants de la classe ont affirmé qu'ils n'aimaient pas attendre.

Karl et Yann ne sont pas intervenus dans cette discussion, malgré mes sollicitations.

Après cet échange collectif qui a pris la forme d'un constat des difficultés, il m'a semblé intéressant d'énoncer clairement l'objectif de travail. En effet, les élèves sont inattentifs et ne font pas d'effort particulier pour changer cette attitude. Bien évidemment, les injonctions du maître ne suffisent pas à modifier ou améliorer les comportements. Les élèves entendent les remarques et les recommandations, mais ne disposent pas de solution.

J'ai donc expliqué aux élèves que nous allions entreprendre un travail régulier qui allait leur permettre de devenir plus attentifs. L'objectif final étant de devenir attentif afin d'améliorer ses résultats scolaires, progresser plus rapidement et pouvoir suivre les apprentissages dans d'autres classes.

Certains élèves, comme Michel ou Céline, ne semblent pas du tout conscients de leurs difficultés et pensent sincèrement être attentifs. Il est possible qu'ils ne comprennent pas l'utilité d'un travail sur l'attention. Leur participation se fera probablement sur un mode assez passif, même si les bénéfices des exercices proposés sont réels.

Par contre, d'autres élèves (Arthur, Laurie, Angèle, Antoine) pensent que ce travail est utile et adhèrent d'ores et déjà au projet.

Ils semblent en comprendre le bénéfice à long terme. En effet, ils progresseront plus vite, ils amélioreront leur comportement et leurs compétences pour pouvoir participer aux activités des autres classes. Ainsi, ils seront reconnus par l'ensemble des élèves pour leurs capacités dans le domaine scolaire.

Certains élèves participent volontiers aux activités avec l'objectif personnel de progresser, en particulier quand il s'agit de développer les compétences essentielles : lire, écrire, compter.

2. Améliorer l'autocontrôle

a. Montrer l'utilité de l'autocontrôle : une séance en classe

Les objectifs de cette séance sont les suivants :

- Montrer l'utilité de la maîtrise de soi
- Faire comprendre aux élèves qu'il est possible de se contrôler en utilisant des stratégies simples

La première partie de cette séance est consacrée à l'écoute d'une histoire simple et distrayante :

Une chenille raconte à son ami la longue transformation qui lui a permis de devenir un papillon et les efforts qu'elle a dû faire pour se contrôler pendant l'attente de la transformation. Cette histoire enregistrée est très courte, ponctuée de dialogues et de bruitages. Les élèves ont été surpris par cette histoire inhabituelle. Aucune difficulté de compréhension n'a été remarquée, car la transformation de la chenille est un phénomène connu, souvent abordée dans les premières années de l'école primaire.

En seconde partie, j'ai proposé aux élèves de s'exprimer sur le contenu de l'histoire afin de vérifier la compréhension, puis, plus librement, d'échanger autour de la question du contrôle de soi .

J'ai posé les questions suivantes :

Pourquoi la chenille a-t-elle fait autant d'efforts pour se contrôler ? Quelle est sa récompense ?

Les élèves ont bien compris le sens de l'histoire et ont relevé le fait que la chenille avait un objectif important : attendre la fin de sa transformation dans le cocon afin d'avoir de belles ailes. A la fin de l'histoire, la chenille est récompensée car son objectif est atteint. De plus, les élèves ont signalé que la chenille devenue papillon est très fière d'elle et de sa réussite.

Pour vous, qu'est-ce que le contrôle de soi ? Quand faites-vous des efforts pour vous contrôler ?

Lorsqu'on aborde la question du contrôle de soi à l'école, une définition est proposée spontanément par plusieurs élèves : « se contrôler, c'est ne pas se bagarrer à la récréation. »

Les échanges entre les élèves concernent uniquement des situations de conflits. Le seul bénéfice perçu par les élèves est à ce moment : « ne pas frapper pour ne pas être puni. »

Les élèves n'ont pas pensé à associer le contrôle de soi aux situations d'apprentissage en classe, pourtant ce sujet a déjà été abordé lors de la séance qui a permis de recueillir les premières représentations des élèves dans ce domaine.

J'ai donc proposé un questionnement plus précis dans ce domaine pour rappeler aux élèves que se contrôler va permettre aux élèves de progresser dans les apprentissages.

« Dans la classe, lorsque tu travailles, as-tu besoin de te contrôler ? Pourquoi ?

Les élèves évoquent alors les situations d'écoute des consignes ou d'échanges oraux qui demandent un moment d'attente :

- attendre pendant que l'adulte donne les consignes de travail
- attendre son tour pour lire ou pour parler

Les élèves parlent spontanément du bénéfice possible, mais n'envisagent pas de stratégies pour évoluer dans ce domaine.

Cette séance d'oral collectif a simplement permis de mettre en évidence l'importance de l'autocontrôle. Elle servira de point de départ à des échanges individuels avec certains élèves à un moment choisi.

b. Se contrôler : un objectif personnel

Au cours de la séance collective, certains élèves ont été amenés à porter un regard sur leur propre comportement.

Par exemple, Arthur s'est focalisé sur les situations de conflits, de violences qu'il vit au quotidien. Je pense que ces situations le déstabilisent et perturbent gravement son travail scolaire.

Souvent, il est perdu dans ses pensées, préoccupé ou au contraire très énervé et refuse de toute façon de se mettre au travail. Cet élève n'est alors pas disponible pour les apprentissages scolaires, ses préoccupations sont ailleurs. Je prévois de reprendre une discussion individuelle avec chacun de ces élèves, afin de définir un objectif de travail spécifique, dès que la situation le permet.

Un exemple significatif : Arthur

Cet élève est très anxieux, des conflits opposent régulièrement sa famille, en particulier ses frères plus âgés, au voisinage. Il refuse l'idée d'aller au collège, sa maman explique qu'il craint la violence, à l'intérieur du collège et durant les trajets. Il s'inquiète à cause des visites régulières de l'assistante sociale, des visites chez le juge.

Il semble très sensible. Lorsqu'il va mal, il devient violent, inactif en classe, perdu dans ses pensées et se met à parler comme un tout petit enfant.

Ce jour là, Arthur est revenu de la récréation très contrarié, au bord des larmes, il refuse de se mettre au travail, il pose son stylo sur la table et je sens bien qu'il n'a pas l'intention de se

remettre au travail. Les autres élèves sont calmes et occupés à une tâche écrite. Cela me permet d'accorder quelques instants à Arthur pour aborder l'objectif de travail qui me semble indispensable pour lui.

Après sollicitation, il me raconte que plusieurs élèves ont insulté ses parents et que bien sûr, il a répliqué violemment. Il a frappé des camarades et s'est fait punir, ce qu'il estime totalement injuste. Je rappelle à Arthur que le règlement consiste à prévenir un adulte lorsqu'il y a conflit, et qu'en aucun cas les actes de violences ne sont permis à l'école. Je lui demande également pourquoi, à son avis, les insultes sont dirigées vers lui de façon systématique. Pourquoi certains élèves (quelques exemples sont cités) ne sont jamais ennuyés ou insultés ?

Que se passerait-il, s'il ne répondait pas aux attaques de ces élèves ?

Et si, à chaque fois, il venait m'en parler ou en parler à un autre adulte de l'école ? Lors de notre discussion, je fais référence à l'histoire de la chenille qui doit se contrôler et je propose à Arthur d'essayer de se contrôler lui aussi .

Arthur n'a pas répondu à toutes mes questions, pourtant je pense qu'il a bien compris, et je lui propose d'établir un contrat et de l'écrire avec lui sur une affichette collée sur le rebord de sa table.

Nous avons écrit :

Si je suis énervé :

Je ne frappe pas, je n'insulte pas

Je respire très fort et j'en parle à quelqu'un.

Il semble évident que la discussion qui a été menée avec Arthur ne peut suffire à résoudre ses difficultés.

Toutefois, le fait de verbaliser, d'envisager des solutions, de proposer des stratégies est déjà une amélioration. Il s'agit pour Arthur de comprendre qu'il est possible de remplacer la violence par des mots .

c. L'autocontrôle : les séances d'entraînement.

La prise de conscience est une première étape indispensable, toutefois, j'ai proposé d'entreprendre un entraînement régulier afin d'améliorer les performances des élèves.

Plusieurs types d'activités ont été proposés dans le cadre du « programme Attentix ». Cet entraînement est prévu sur une durée assez longue (une année au minimum) et comprend de nombreuses activités à réaliser avec les élèves. Il est bien évident que toutes ne peuvent être

décrites ici. Toutefois, les séances proposées ont toutes été construites en respectant la même démarche : ce sont des activités ludiques, qui demandent aux élèves un effort important qui ne dure que quelques minutes.

Il est recommandé de les utiliser de manière très courte mais fréquente, plusieurs fois par semaine, et cela sur une période longue pouvant durer entre une ou plusieurs années. Les activités au départ très faciles évoluent et se complexifient au fur et à mesure que les performances des élèves s'améliorent.

Un exemple d'activité : «le jeu des mains »

Le jeu consiste à réaliser un échange interactif entre la maîtresse et le groupe d'élèves. L'adulte réalise un geste, les élèves répondent rapidement par un autre geste selon une convention qui a été décidée au préalable.

Un exemple d'activité :

- je lève la main droite, les élèves doivent répondre en frappant une fois dans les mains.
- je lève la main gauche, les élèves frappent deux fois dans les mains
- je pose les mains sur les genoux, les élèves se lèvent
- je croise les bras, ils ne répondent pas.

Cette activité réalisée avec les élèves de la classe a pour objectif de permettre le développement de l'autocontrôle par un travail sur l'inhibition motrice.

Elle sollicite principalement l'attention maintenue.

Les élèves s'exercent à maîtriser consciemment leurs gestes, à éviter les réponses motrices réflexes.

Bilan de la séance :

Cet exercice s'est avéré au départ assez difficile. En effet, la mémorisation des consignes peut être une difficulté supplémentaire pour certains élèves comme Michel et Arthur. Toutefois, les exercices ont évolué : les gestes ont été multipliés, la vitesse d'exécution augmentée ; j'ai présenté des signaux visuels ou auditifs (répondre à un bruit par un autre bruit).

J'ai remarqué que John, Arthur et Michel ont une grande difficulté à maîtriser leurs gestes. Toutefois, pour la plupart des élèves on remarque un nombre beaucoup plus important de réussites après quelques séances.

Par exemple, lors de la première séance, Laurie parvient à enchaîner sans erreur entre 3 et 4 gestes sans erreur.

Après trois séances d'entraînement, elle réussit à réaliser 12 gestes différents.

Par contre, Michel a très peu progressé. Il ne parvient pas à se concentrer et observe ses camarades durant les exercices. Il cherche à imiter les gestes du groupe.

Dès la première séance, les élèves ont recherché à adopter un *comportement d'attente*. Ils ont cherché à adopter une position confortable, immobile. Ils souhaitaient ne pas être gênés par leurs camarades.

Une mise en condition s'est installée spontanément avant chaque exercice, sans demande de ma part. Cette attitude m'a semblé proche de celle que les enfants adoptent en séance d'EPS lorsqu'ils ont à réceptionner des balles. Les élèves ont bien compris que l'exercice demandait un effort important, nécessitant une disposition particulière.

Les séances ont été suivies par des moments d'échanges où les élèves ont eu la possibilité de verbaliser leurs difficultés, leurs impressions, les stratégies mises en place pour contrôler les mouvements.

Lors de la réalisation de ces exercices, j'ai constaté une grande motivation, un plaisir évident de la part des élèves qui affectionnent tout particulièrement ces séances à caractère ludique. Ces jeux sont très fréquemment réclamés et sont devenus des moments privilégiés, « non scolaires », qui ont l'avantage de proposer à la fois des objectifs concernant l'attention mais aussi contribuent à créer une unité dans la classe. J'ai pu constater que, grâce à la pratique régulière de ces activités, le climat de la classe s'est nettement amélioré. Les élèves se rassemblent autour d'une activité collective dynamique et poursuivent un objectif commun, oubliant les conflits et querelles, bien trop fréquents dans la classe.

3. Utiliser l'attention pour améliorer les compétences en situation d'oral collectif

Lors des différentes séances proposées en classe et décrites précédemment, les élèves ont acquis des compétences concernant la gestion de l'attention.

Ils ont appris à adopter des comportements, une position attentive, c'est-à-dire s'arrêter, l'esprit en éveil, dans l'attente d'une activité exigeante.

Ils ont surtout à plusieurs reprises, formulé et pris conscience des stratégies utilisées.

Ils se sont également entraînés à maintenir leur attention au moins quelques minutes de manière très soutenue, faisant ainsi l'expérience de l'effort et de la réussite dans ce domaine.

Toutefois, il est évident que ces exercices n'ont d'intérêt que s'ils sont réinvestis en situation d'apprentissage et aident les élèves à améliorer leurs compétences dans des domaines disciplinaires.

Dans cette perspective, je propose d'utiliser le travail sur l'attention dans des séances d'oral collectif, telles que les lectures d'albums, les ateliers philosophiques ou plus simplement la simple passation des consignes orales.

Dans le cadre d'une activité exigeant l'écoute attentive d'une consigne, j'ai sollicité le groupe en lui demandant d'expliquer de manière détaillée les comportements indispensables à la bonne compréhension de consignes. J'ai noté au tableau, en dictée à l'adulte, les différentes remarques que j'ai classées de la façon suivante :

Pour comprendre :

Je ne parle pas. Je ne bouge pas les jambes, les pieds. Je ne ris pas. Je ne regarde pas mes camarades. J'attends sans bouger.	J'écoute bien la consigne Je regarde bien	J'écoute bien l'élève qui redit les consignes.
--	--	--

Les élèves signalent les attitudes favorables à l'écoute attentive : rester calme, ne pas se laisser distraire... Ils évoquent également les reformulations de consignes auxquelles ils sont habitués. Ils sont bien conscients qu'elles sont nécessaires à la bonne compréhension des activités. J'ai remarqué que Yann par exemple, a besoin de reformuler lui-même les consignes avant de commencer les tâches. C'est probablement pour lui une manière de se rassurer. La plupart des élèves aiment s'exprimer en classe, mais en général, seul un élève ou deux peuvent reformuler.

J'ai demandé aux élèves de trouver une solution afin que chacun puisse reformuler les consignes, et ainsi s'assurer qu'il a bien compris.

Antoine a proposé que tous les élèves écrivent, le groupe a refusé en signalant que cela serait trop long et trop difficile.

Laurie a proposé de « réciter » les consignes tous ensemble. Angèle a objecté, en signalant qu'il n'est pas possible de parler tous en même temps.

Finalement, Yann a suggéré de chuchoter, de parler tout bas comme dans les activités de groupe. L'idée a été retenue par l'ensemble des élèves et j'ai ajouté que l'on pouvait aussi « parler dans sa tête » comme lors des activités de lecture silencieuse.

Cette dernière formule a été ajoutée à la troisième colonne de notre tableau.

En fin de séance, j'ai proposé aux élèves de matérialiser ce travail, en confectionnant collectivement une affiche reprenant les trois actions.

Cette affiche placée dans la classe est destinée à être consultée et utilisée régulièrement.

Sa présentation a valeur de rappel et permet à l'élève de réaliser des analogies avec les activités menées sur l'attention.

4. Utiliser l'attention pour améliorer les compétences individuelles

a. Améliorer ses compétences en écriture : L'exemple d'Angèle

Les difficultés d'Angèle en début d'année :

Angèle est une petite fille de 10 ans, scolarisée en CLIS pour la troisième année.

Cette élève très « scolaire », progresse lentement. Elle a appris à lire mais, sans être dyspraxique, est en réelle difficulté dans les activités de graphisme. Angèle est très peu adroite lorsqu'il s'agit de découper, tailler, et surtout écrire. Ses gestes sont imprécis, elle casse très fréquemment les mines de ses crayons, plie les plumes de ses stylos, se décourage et abandonne les tâches après avoir écrit quelques mots, une date...

L'effort qu'elle doit fournir pour écrire est tel qu'aucune autre tâche ne peut être associée ; elle détourne son attention très rapidement, et abandonne son travail pour s'intéresser à ce qui l'entoure.

Cela limite beaucoup ses progrès et son autonomie en production de textes par exemple.

Un objectif prioritaire :

J'estime que l'objectif principal pour Angèle est de lui permettre de trouver des stratégies afin de soutenir ses efforts en écriture, d'autant plus que les échecs successifs la découragent.

L'aide apportée

Je pense qu'elle peut améliorer ses compétences dans le domaine de l'écriture à condition de l'aider à fixer son attention plus longtemps sur la tâche. En effet, comme je l'ai expliqué précédemment, cette élève ne peut maintenir son attention très longtemps en particulier lorsque la tâche lui semble difficile et irréalisable. A cette difficulté s'ajoutent une absence d'organisation, des difficultés dans les prises de décisions qui rendent les tâches d'écriture totalement inaccessibles. Elle est découragée par la perte systématique de son matériel, puis elle ne sait pas quelle conduite tenir lorsqu'elle se trompe. En définitive, elle lève la tête et abandonne son travail. En septembre, Angèle n'est pas capable de réaliser une tâche de copie sans la présence de l'adulte.

Lorsqu'un élève, comme c'est le cas ici, ne parvient pas à s'organiser, à imaginer les différentes étapes qui lui permettent de réussir, alors il se dissipe, ne parvient pas à rester

attentif et abandonne, persuadé que ses efforts sont inutiles, voués à l'échec. Il me semble donc essentiel de l'aider à planifier les tâches, les organiser afin que celles-ci deviennent réalisables.

Lors d'une activité habituelle de copie, j'ai proposé une aide visant à la soutenir dans l'organisation de la tâche afin de lui permettre de réussir .

L'aide se décline en plusieurs phases :

- *un entretien permettant à l'élève de comprendre la nature exacte de ses difficultés.*
- *des solutions permettant la planification de la tâche*

Lors d'un entretien guidé et individuel, j'ai demandé à Angèle de m'expliquer tous les gestes qu'elle devait réaliser pour réussir son activité de copie.

Notre attention a d'abord été dirigée vers le choix de son stylo. Elle a beaucoup de mal à gérer son matériel et passe beaucoup de temps à la recherche de stylos qu'elle perd presque tous les jours. Ce jour-là, une fois de plus, Angèle s'était mise au travail en utilisant un stylo qui ne pouvait convenir dans une activité de copie. D'un commun accord, nous avons donc admis qu'un matériel plus fonctionnel était nécessaire (matériel qu'elle a reçu en prêt et qui devait être rangé provisoirement sur mon bureau).

Puis Angèle a remarqué qu'elle n'avait pas écrit sur la ligne. En effet, elle écrit très fréquemment sur les interlignes, ne repère pas l'épaisseur des lignes alors que son acuité visuelle est tout à fait normale. Je lui ai demandé de rechercher une solution à cette difficulté. Elle a proposé de faire des points en début de chaque ligne afin de réaliser un repérage avant la copie. Il a été convenu qu'elle réaliserait ce repérage elle-même sans mon aide. Je lui ai proposé ensuite de commencer l'exercice. Elle a écrit quelques mots, puis s'est arrêtée, ne sachant que faire après une erreur.

Finalement, je lui ai simplement indiqué de barrer proprement et de reprendre là où elle en était. Avec mon aide, Angèle est parvenue à terminer la tâche.

A la fin de cette séance, j'ai écrit pour elle les consignes suivantes :

Je choisis un bon stylo

Je fais des points sur les lignes

J'écris doucement, sans m'arrêter ;

Si je me trompe, je barre et je continue.

J'ai demandé à l'élève de coller l'étiquette sur la table afin de pouvoir la consulter à chaque fois que cela serait nécessaire. L'objectif visé est l'automatisation des consignes écrites pour parvenir à l'autonomie en écriture.

Résultats observés après quelques semaines :

Il est évident qu'Angèle a un réel problème en écriture et en maîtrise des gestes fins. Toutefois, j'ai observé des progrès significatifs dans le domaine de l'écriture autonome.

En septembre, elle se limitait bien souvent à écrire la date, le début d'une phrase avec beaucoup de difficultés, puis elle se mettait en colère, ou refusait de poursuivre la tâche.

Ma présence était alors indispensable pour l'encourager à continuer et la soutenir.

En janvier, j'ai remarqué des progrès réels :

Elle s'est très vite approprié l'outil qui lui a été proposé, et que nous avons relu ensemble à plusieurs reprises. Elle a suivi la démarche et a fait beaucoup d'efforts pour s'investir dans les activités de copie.

Elle a très bien coopéré, en effet elle est très sensible aux encouragements et aux félicitations. C'est une élève scolaire, souvent docile, capable de faire des efforts lorsqu'elle se sent soutenue.

Ces dernières semaines, j'ai constaté qu'elle pouvait maintenant se concentrer et terminer une tâche d'écriture en autonomie (5 à 7 lignes copiées sans sollicitation).

b. Améliorer les compétences en résolution problème. L'exemple de Arthur et de John :

Arthur et John sont des élèves lecteurs, capables de s'investir dans la résolution de problèmes mathématiques.

J'ai constaté que leurs compétences sont suffisantes pour réaliser un problème faisant intervenir deux opérations dans un contexte connu (deux additions, une addition associée à une soustraction ou à une multiplication). La résolution des problèmes est en général réussie lorsque je suis présente pour guider les élèves dans leur démarche.

L'aide proposée consiste principalement à donner des consignes de lecture, faire verbaliser la situation, suggérer un schéma ou une opération...

Pourtant, en situation autonome, ils ne parviennent pas à résoudre des problèmes du même type, qui visiblement ne leur posent pas de difficulté lorsque je les guide.

Il me semble que les difficultés à résoudre sont de deux natures :

D'une part, ils ont en général du mal à rester calmes et sont souvent distraits par des stimuli extérieurs, la tâche est souvent appréhendée après plusieurs sollicitations.

D'autre part, ils ne parviennent pas à s'organiser, pour réaliser la tâche efficacement :

la lecture du problème est superficielle, la situation n'est pas représentée mentalement, elle n'est pas schématisée, pourtant il semble que leurs compétences soient suffisantes.

Lors d'une séance, j'ai proposé un problème et je leur ai demandé d'expliquer de manière détaillée la démarche à suivre pour le résoudre.

J'ai bien précisé que ce type de problèmes avait déjà été résolu et que j'étais persuadée qu'ils allaient y parvenir à condition de rester attentifs.

Nous avons convenu que la première étape était de lire le texte, très calmement, phrase par phrase, repérer la question, ébaucher éventuellement un début de réponse (une phrase à trou)...

Puis, Arthur a proposé de faire des calculs, mais il a précisé qu'il ne savait quels calculs il devait réaliser.

Je leur ai demandé m'expliquer la situation.

Aucun des deux n'est parvenu à répondre, ce qui m'amène à penser que leur lecture est restée superficielle, sans recherche de sens, même si le vocabulaire et le contexte sont connus et ne posent a priori pas de difficultés.

Je leur ai demandé de relire le texte et d'imaginer la situation, la raconter ou la dessiner : où cela se passe-t-il ? De qui parle t-on ? Que font les personnes ? ...

La scène a été racontée. A partir de ce moment, le problème a été très vite résolu et avec succès.

En fin de séance, les élèves ont fait le bilan de ce qui a été appris sur la façon d'aborder un problème de manière attentive.

Après reformulation de tous les éléments évoqués précédemment, nous avons écrit en dictée à l'adulte :

Pour résoudre un problème :

Je lis très lentement

Je vois ou je me raconte dans ma tête

Je dessine ou je calcule.

Bilan de la séance :

La séance proposée ne vise pas à améliorer les compétences en matière de raisonnement mathématique, mais est une aide afin d'améliorer le comportement de l'élève face à la tâche, en évitant les distractions et en aidant les élèves à entrer dans l'activité rapidement.

Il s'agit d'apporter des stratégies, afin qu'ils puissent résoudre seuls une tâche qu'ils réussissent habituellement en étant guidés par l'adulte.

La tâche est plus structurée, ce qui permet aux élèves de l'appréhender avec méthode. Ils possèdent un guide écrit qui remplace l'aide de l'adulte. Cette démarche favorise l'autonomie.

L'élève a une vision précise des différentes étapes à réaliser et surtout il peut envisager de réussir la tâche. Cela l'encourage à devenir actif, à ne pas se laisser distraire.

Il s'agit également de développer le dialogue interne, les images mentales. On demande explicitement à l'élève de « regarder dans sa tête », de se parler.

Il me semble très difficile d'apporter des conclusions quant à l'efficacité de la démarche proposée à John et à Arthur, en effet, la résolution problème est un domaine complexe et l'attention n'est que l'un des nombreux facteurs qui interviennent dans l'échec ou la réussite de la tâche.

Toutefois, j'ai été assez surprise de constater, dès la séance suivante, que les élèves sont allés rechercher leur guide écrit, et cela spontanément, sans aucune sollicitation de ma part. Il peut être considéré comme un véritable outil pour la résolution-problème et pour l'autonomie.

Après quelques semaines d'utilisation (des problèmes sont proposés très fréquemment), J'ai constaté un meilleur investissement des élèves dans ce domaine, une meilleure réussite.

TROISIEME PARTIE

Discussion

Un travail sur l'attention peut-il aider à améliorer les compétences des élèves dans les domaines disciplinaires ?

Une première étape dans ce travail m'a paru tout à fait essentielle :

- Permettre aux élèves de porter un regard critique et réfléchir sur leur attitude pendant les séances d'apprentissage, ou même en dehors de la classe.
- Leur demander d'explicitier leurs difficultés, les prendre en compte dans le cadre de la classe, leur faire prendre conscience que les progrès sont entravés par une attitude inattentive, sans les juger. Il est utile de réfléchir avec eux sur les conséquences de leur attitude, et envisager des solutions.

En mesurant les obstacles qu'il rencontre et en les verbalisant, l'élève devient acteur et responsable de son projet.

Les exercices d'entraînement sur l'autocontrôle, la vigilance¹, ont montré que chaque élève est prêt et capable de faire des efforts au moins dans une activité ludique.

Les progrès constatés au fil des séances sont sources d'encouragement.

Lors de ces séances d'entraînement, c'est dans la verbalisation des stratégies que la démarche est devenue intéressante. En effet, elle a permis de montrer que la réussite dans les exercices passe par une attitude contrôlée.

Lors des lectures d'albums par l'adulte, j'ai remarqué que l'attitude du groupe peut être améliorée simplement en demandant, avant la lecture, le rappel des différentes règles qui favorisent l'attention :

Je ne bouge pas

Je ne parle pas

Je regarde, j'écoute

Le rappel de cette attitude pourra largement être réutilisé dans les différentes séances d'apprentissage qui demandent de l'attention (lectures, passation des consignes, mise en commun des activités...)

Cela nous montre que les élèves de la classe sont bien souvent capables d'attention, à condition de proposer une aide simple, un rappel précis de la conduite à tenir.

Etre attentif, c'est savoir se contrôler, ignorer les stimuli externes ou internes, c'est aussi apprendre à ne pas se détourner des tâches proposées et ainsi progresser.

Bien souvent, l'élève qualifié d'inattentif se détourne de la tâche et est incapable d'autonomie. Alain Caron (programme Attentix) pense que l'élève perçoit la tâche de manière trop confuse, trop globale. L'élève est trop rapide et ne prend pas le temps nécessaire à l'organiser, il ne s'accorde aucun délai de réflexion.

La tâche lui semble complexe, inaccessible, l'élève se détourne et abandonne.

Une aide possible pour gérer l'inattention lors des tâches scolaires est de l'ordre de l'organisation. Planifier les tâches en proposant des étapes bien structurées va permettre de les rendre plus accessibles.

On passe alors d'une vision imprécise à une perception planifiée de la tâche.

Pour Angèle, l'aide proposée est très concrète : un découpage de l'activité.

(je prends un stylo qui fonctionne bien, je fais un point...)

J'ai remarqué que la démarche proposée a été automatisée très rapidement.

Angèle a utilisé son guide écrit durant quelques semaines, puis l'a mémorisé.

¹ Voir annexe n° II

Elle est à présent capable d'expliquer la démarche qui lui permet d'écrire mieux et plus vite, elle est de plus en plus autonome, ses progrès dans le domaine de l'écriture sont importants, et elle en est bien consciente.

Pour John et pour Arthur, la démarche proposée vise également à planifier la tâche et à la rendre accessible pour eux, mais elle favorise également l'établissement d'un dialogue interne et la création d'images mentales lorsque l'on demande à l'élève de se parler et de « voir la situation dans sa tête ». Il prend le temps de penser, de réfléchir et renonce alors à une réponse impulsive. La pensée autonome se développe.

Comme nous le montre l'exemple d'Angèle, en lisant les différentes actions à réaliser, en utilisant cette stratégie régulièrement, les élèves se familiarisent avec la démarche et se l'approprient, ils prennent conscience du cheminement de leur pensée.

Je pense qu'un travail spécifique sur l'attention est utile. En effet, j'ai constaté qu'il permettait à l'élève de progresser dans des domaines transversaux, tels que l'autonomie, l'organisation des tâches, les représentations mentales. Il permet également de viser des apprentissages dans les domaines disciplinaires, de manière individuelle en apportant une réponse aux besoins de chacun.

Toutefois plusieurs questions se posent au sujet des limites et des prolongements concernant un travail sur l'attention.

En effet, cela suppose que l'élève soit suffisamment motivé et fasse des efforts pour s'investir dans son projet (si on considère que son projet est avant tout d'apprendre à lire et à écrire).

Lorsqu'un élève est très découragé, qu'il n'a encore pas encore suffisamment de motivation, de volonté pour progresser, les apprentissages sont très compromis.

D'autre part, s'il perçoit mal la tâche à accomplir, il ne peut pas l'effectuer avec facilité. Ses efforts d'attention peuvent être vains. Il est donc important de mesurer avant tout la qualité de la perception, et de l'améliorer autant que possible.

Mais l'essentiel de mon questionnement concerne le rôle de la **mémoire** dans les difficultés d'attention. Les enfants qui présentent un retard mental présentent des difficultés attentionnelles liées à une faible mémoire de travail (Paour, 1991).

La compréhension d'une consigne simple ne dépend pas uniquement de l'attention qui lui est portée, elle dépend aussi de la possibilité qu'a l'élève de la garder en mémoire de travail et les évaluations de l'empan mnésique confirment bien que les élèves de la classe ont des capacités très limitées dans ce domaine. Il me semble donc qu'il soit tout à fait indiqué d'associer ce travail sur l'attention à des pratiques visant à l'amélioration de la mémorisation.

CONCLUSION

« L'action pédagogique entreprise en CLIS a pour objectif, comme pour tous les élèves accueillis à l'école, le développement optimal des capacités cognitives ... »

(circulaire du 18-11-1991)

L'observation des élèves de CLIS m'a montré qu'un des obstacles majeurs qu'ils rencontrent dans les apprentissages est leurs difficultés à soutenir leur attention.

Il est important de comprendre les causes mais aussi le contexte d'apparition de ces difficultés. Un élève n'est pas inattentif « par hasard » : son état physique, ses facultés sensorielles, ses soucis d'ordre personnel interviennent probablement autant que ses capacités mentales.

Un travail spécifique sur l'attention me semble nécessaire lorsque l'on s'adresse à de tels enfants. Il m'est apparu important de recueillir leurs premières représentations sur ce thème, et les réponses varient considérablement, certains allant jusqu'à ignorer leur difficultés.

Les exemples que j'ai cités montrent que dans bien des cas, quelques « ordres » très simples que l'on peut donner ou que l'élève peut se donner à lui-même, l'aident à améliorer ses performances.

Dans d'autres cas, cela requiert plus d'efforts, notamment quand les causes sont extra-scolaires, d'ordre familial, social ou médical.

En conclusion, je pense qu'un travail sur l'attention apporte beaucoup et contribue sans aucun doute aux progrès de l'élève, toutefois, il gagne à être associé à un travail sur la motivation, la perception et la mémoire.

Ce sont de toute façon des projets qui doivent être menés sur une longue période, et qui nécessitent de la part de l'adulte beaucoup de persévérance et ... d'attention.

ANNEXE I

LE BLASON

L'objectif du blason est de permettre à l'élève de réfléchir sur des éléments importants de la représentation de soi et à exprimer ses projets.

Il peut être associé à un travail sur les différents métiers.

La tâche des élèves consiste à remplir un blason comportant diverses questions à ajuster en fonction des besoins de la classe. Il peut s'agir de dessins ou d'une production écrite autonome ou en dictée à l'adulte.

Les types de questions qui peuvent être abordées sont par exemple : l'activité que je préfère, l'événement qui m'a le plus marqué, ce que je voudrais devenir, ce que je n'aime pas, ce que les autres pensent de moi, etc.

ANNEXE II

UN EXEMPLE DE JEU : LA VIGILANCE

L'objectif de ce jeu est de développer la concentration (l'attention sélective et l'attention soutenue).

Le principe de l'activité : l'adulte lit une série de mots, raconte une histoire. Les élèves doivent reconnaître un mot à retenir, et compter mentalement le nombre de fois qu'il revient.

Cet exercice, répété régulièrement, peut être complexifié en augmentant la vitesse de lecture, la longueur des séries, et en augmentant le nombre d'éléments à retenir.

Une étape importante sera la verbalisation des stratégies utilisées par les élèves en cours de séance.

ANNEXE III

QUELQUES EXEMPLES DE PLANIFICATION DES TACHES

Pour une utilisation collective

Pour bien comprendre les consignes :

- *Je ne bouge pas*
- *J'écoute, je regarde*
- *Je vois, je parle dans ma tête*

Pour une utilisation individuelle

Pour maîtriser son impulsivité à l'oral (Antoine) :

- *J'écoute la question jusqu'à la fin*
- *J'attends, je réfléchis*
- *Je réponds en levant la main*

Pour faire mon travail (Céline) :

- *Je ne touche aucun objet*
- *Je ne lève pas la tête*
- *J'écris sans arrêter*

Pour résoudre un problème (Arthur, John) :

- *Je lis calmement*
- *je vois dans ma tête*
- *Je dessine, je calcule*

Pour bien comprendre la consigne (Yann) :

- *J'écoute*
- *Je pense à ce que je dois faire*
- *Je redis, en me parlant*

Pour finir ma tâche écrite (Michel) :

- *j'écris sans m'arrêter*
- *je ne regarde pas mes camarades*
- *je ne les écoute pas*

BIBLIOGRAPHIE

ARMSTRONG T. Des intelligences multiples dans votre classe. Chenelière/Mc Graw Hill, Toronto, 1998 (ouvrage consulté)

BERBAUM J. Développer la capacité d'apprendre, 1991 (Ouvrage consulté).

BOUJON C., QUAIREAU C. Attention et réussite scolaire Dunod, Paris, 1997

BRASSEUR G. Compétence mémoire Accès Editions, 2001.

CARON A. Programme Attentix *Gérer, structurer, et soutenir l'attention en classe.* Chenelière/Mc Graw Hill, 2002.

GAGNE P.-P. Pour apprendre à mieux penser *Trucs et astuces pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage.* Chenelière/Mc Graw Hill, 1999.

LAPP D. Améliorer votre mémoire à tout âge Dunod, Paris, 2002.

Etat des connaissances sur l'attention, éditions Signes, 2004