



HAL
open science

”Accroche décroche” : attention et apprentissage au cycle 2

Guillaume Moyon

► **To cite this version:**

Guillaume Moyon. ”Accroche décroche” : attention et apprentissage au cycle 2. Education. 2008. dumas-00697248

HAL Id: dumas-00697248

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00697248v1>

Submitted on 15 May 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.

Guillaume MOYON

MEM 08
ASH - E 01

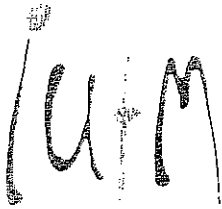
**« Accroche décroche »
Attention
et apprentissage au cycle 2**



Académie de LILLE

CAPASH option E

Session 2008



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

né(e) le

11/10/75

(M.) ROYON Guillaume

à

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.¹

ROYON Guillaume

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

« Accroche, Décroche », attention et réussite scolaire

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du Site 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	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet et extranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt entre bibliothèques	<input checked="" type="checkbox"/>	

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 l'Administrateur provisoire de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de

Rayer la mention inutile et compléter.

Compléter.

Compléter le tableau

réception. 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 *03/04/08*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Responsable du Site IUFM de Lille,

L'auteur,



Alain HORNEZ

⁺ Signer.

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

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Nord – Pas de Calais



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

« La faculté de dompter une attention vagabonde est à la racine du caractère, du jugement, et de la volonté : se posséder, c'est avoir cette faculté, et la développer est l'idéal par excellence de l'éducation. » W. James, 1890.

SOMMAIRE

INTRODUCTION p 1

Première partie : le cadre de la recherche

1/ L'école et le RASED à Lille p 4

2/ Les élèves retenus pour l'étude p 4

Deuxième partie : proposition de tests d'attention

1 / L'attention et la mémoire à court terme p 8

2/ Test d'attention sélective p 10

3/ L'attention partagée p 12

Troisième partie : des pratiques de remédiation centrées sur la métacognition

1/ Prendre conscience de ses activités mentales et attentionnelles p 15

2/ Apprendre à comprendre : apprendre à focaliser son attention p 17

3/ Ecouter, sélectionner : faire le vide p 17

4/ Le projet d'apprendre : construire du sens p 19

5/ Catégoriser : ordonner ses actions mentales p 19

6/ Apprendre à copier, c'est aussi apprendre à segmenter la tâche p 21

7/ Un dispositif d'évaluation pour mesurer les progrès au CE1 p 22

Quatrième partie : l'attention et les différentes missions du maître E

1/ Différencier la difficulté du trouble , le TDAH p 24

2/ Les dyslexies et la dyspraxie visio-spatiale p 25

3/ Aide aux équipes p 27

CONCLUSION p 29

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Après avoir enseigné pendant cinq années à différents niveaux de classe et dans divers contextes, cette année de formation et ce mémoire sont pour moi l'occasion d'approfondir mon approche des difficultés de l'enfant qui apprend. Dans mon parcours d'enseignant et d'éducateur, j'ai souvent été confronté aux difficultés d'attention que j'étais tenté d'invoquer rapidement comme la cause des difficultés d'apprentissage des élèves.

Depuis 2 ans, je suis sur un poste de maître E et je constate que les difficultés d'attention sont très souvent exprimées au cycle 2 dans les demandes d'aide. Voici un aperçu de quelques propos d'enseignants rencontrés dans ma pratique : « Elle est toujours perdue... il est toujours en train de jouer avec quelque chose... il n'écoute pas en classe... elle ne se concentre pas... il n'a pas envie de travailler et ne fait attention à rien... il ne fait pas attention ». Dans les entretiens de clarification, les formules sont plus radicales et se colorent vite de jugements à l'emporte-pièces traduisant probablement un sentiment d'impuissance et de lassitude des enseignants face à ces difficultés.

En s'appuyant sur les propos de A. Baddeley¹ : "Pour apprendre (...) *le lecteur doit être capable de maintenir son attention sur le matériel proposé (visuel ou auditif) et de mobiliser à la fois mémoire de travail et mémoire à long terme*"; ma première problématique était : que faire pour favoriser les capacités d'attention et, par voie de conséquence, les apprentissages des élèves ?

Cependant, ce mémoire est un outil dynamique de formation, il présente l'évolution de mes représentations de l'attention et de mes pratiques professionnelles. La problématique de départ s'est transformée lors de la recherche. L'analyse des tests qui devaient mettre en évidence des faiblesses de capacité attentionnelle chez les élèves en difficulté m'a contraint à réviser mon questionnement. Les résultats montrent que les capacités d'attention ne semblent pas expliquer à elles seules les difficultés rencontrées.

Aujourd'hui, la problématique qui organise ce travail peut se formuler ainsi : **comprendre les mécanismes qui régissent les comportements attentionnels des élèves de cycle 2 pour les aider à mieux réussir à l'école en favorisant les apprentissages.**

¹ La mémoire humaine : théorie et pratique, A. Baddeley, 1993, P.U. de Grenoble

En me questionnant sur le rapport de causalité qui lie les problèmes d'attention et les difficultés scolaires, en cherchant à mettre en place des aides pour répondre aux difficultés reflétées par les comportements d'inattention, j'ai changé de regard construisant ainsi mon identité professionnelle de maître spécialisé.

Le titre de ce mémoire fait référence à un jeu collectif pratiqué en maternelle. Dans ce jeu, les enfants se déplacent en musique, accrochés deux par deux dans une salle. A l'émission d'un signal sonore convenu, ils doivent se décrocher puis s'accrocher à un autre élève. Ce jeu implique l'écoute, l'attention, la motricité et s'appuie sur un engagement affectif et social. Il illustre l'approche de ce mémoire qui s'intéresse aux élèves dans leur globalité. Pour apprendre, c'est à dire accrocher de nouveaux acquis à l'édifice des connaissances, il est nécessaire de focaliser son attention sur certains éléments. Par ailleurs, il est aussi nécessaire de se décrocher de certaines informations parasites. Pour envisager un transfert des apprentissages, il est fondamental de prendre, par la suite, de la distance, de se décrocher de la situation. C'est pour ces raisons que les notions d'accrochage et de décrochage me semblent centrales.

L'attention, capacité à accrocher le réel, est à la frontière des pôles de la communication que sont la personne, son environnement et leurs inter-actions.

La première partie de cet écrit pose le cadre de la recherche. Elle présente les conditions de mes interventions ainsi que les élèves "décrochés" qui ont participé à ce travail.

La seconde partie présente les tests d'attention et leurs analyses influencées par le modèle cognitiviste défendu par J.P. Mialet² dans sa définition de l'attention. Selon lui, "être attentif", c'est : « *Saisir les informations utiles, ne pas se laisser perturber par les évènements inutiles, maintenir le niveau d'alerte : l'attention est un facteur essentiel de l'adaptation de l'homme à son environnement (...) l'attention participe à toutes les activités mentales dont elle module le fonctionnement.* »

La troisième partie, présente les pistes de médiation qui s'appuient en grande partie sur une approche métacognitive. Elle présente un accompagnement de l'élève au niveau de ses stratégies et de sa prise de conscience de son activité mentale. Pour C. Boujon³, l'attention est un contrôle conscient des opérations mentales à opérer et de

2 L'attention, J-P Mialet, PUF, 1999

3 Attention et réussite scolaire, C. Boujon, C. Quaireau, Dunod, 1997

leur planification. Selon M. Romainville⁴, l'élève "*exerce sa métacognition soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage*".

Outre les difficultés d'attention au sein de la classe, l'autre aspect qui interpelle ma curiosité est la notion de décrochage scolaire. Le décrochage scolaire est l'expression ultime de l'échec puisqu'il s'agit de la sortie d'un cursus avant l'obtention d'une qualification. On parle aujourd'hui de 15% d'élèves en « décrochage scolaire ».

Les fonctions de maître E sont régies par la circulaire de février 2002. Ce texte oriente l'action dans plusieurs directions. A côté des missions d'analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves et des fonctions de remédiation, ce texte institue le maître E comme une « personne ressource ».

La quatrième partie de ce mémoire évoquera des pathologies impliquant des déficits attentionnels ou des « impressions » de troubles attentionnels. Le repérage de ces troubles dans le groupe de remédiation ainsi que dans la classe doit permettre de mieux accompagner les élèves et leurs familles vers les spécialistes médicaux concernés. Cette partie développera également des conseils pédagogiques destinés aux équipes dans une perspective de prévention des difficultés.

4 La conscience chez l'enfant et chez l'élève »F. Pons, P.A. Doudin, PUQuébec,2007

Première partie : le cadre de recherche

Cette partie a pour but de fixer le cadre matériel, institutionnel et humain dans lequel s'inscrit cette recherche. Elle permet de mettre en relation les conditions de mise en place du travail expérimental et les résultats retenus.

1/ L'école et le RASED à Lille

Dans le cadre de ma formation en alternance de maître E, j'interviens cette année exclusivement à l'école élémentaire Berthelot-Verne de Lille. Située à Fives, dans un quartier urbain populaire, cette école est confrontée à des difficultés d'apprentissage importantes. Les situations sociales et familiales des élèves accueillis sont hétérogènes. Le classement à l'enquête sociale qui évalue l'environnement socio-culturel est faible.

Le réseau lillois a fait le choix de centrer les interventions des maîtres E sur la maîtrise de la langue au cycle 2.

Mon action est orientée vers les CE1 d'octobre à décembre puis vers les CP de janvier à la fin de l'année.

Suite aux demandes d'aide des enseignantes, j'évalue les compétences et les stratégies des élèves ; je rencontre les familles, les enseignantes et les partenaires éventuels pour proposer des séances de remédiation de groupe adaptées aux besoins éducatifs particuliers repérés.

Ces remédiations sont mises en place sur deux jours et demi par semaine à raison de trois ou quatre séances de groupe (hors de la classe) et une séance en classe.

2/ Les élèves retenus pour l'étude

Les élèves sur lesquels cette recherche est centrée ont été retenus pour les raisons suivantes :

- Ils sont en difficulté pour suivre les activités en classe.
- Ils ont des résultats faibles aux évaluations de classe et nationales.

- Les enseignantes signalent des difficultés d'attention, de concentration ou d'investissement sur les fiches de demande d'aide au RASED et dans les entretiens.

Mon choix s'est porté sur quatre élèves de CE1 et quatre élèves de CP. Pour donner une meilleure lisibilité à ce travail, je vais présenter l'essentiel de ce que les entretiens de clarification et les rencontres avec les familles m'ont apporté.

Ma volonté n'est pas de réduire l'élève à son fonctionnement cognitif mais de le considérer dans sa globalité. Comme nous le verrons à plusieurs reprises dans ce mémoire, les seules capacités cognitives n'expliquent pas toutes les difficultés rencontrées.

Océane a sept ans, elle est au CE1 et fait l'objet d'une demande d'aide mentionnant des difficultés importantes en lecture qui inquiètent l'enseignante. Elle n'a jamais été suivie par le RASED ou à l'extérieur de l'école.

Océane est présentée comme « perdue en classe, figée ». Elle ne comprend pas les consignes et ne réalise pas les tâches demandées. Les difficultés d'attention ne sont pas mentionnées dans la demande d'aide initiale mais mes observations en classe et l'entretien de clarification permettent de conclure qu'Océane utilise « une posture d'attention » qui trompe sur son activité réelle.

Elle semble ne pas avoir acquis les compétences pour suivre au CE1 et un retour au CP est envisagé par la famille et les enseignantes de classe.

Les investigations complémentaires avec la famille m'apprennent qu'Océane a eu un accident de la circulation en février 2007 lors du CP (une voiture a roulé sur son pied) et qu'elle est restée à la maison jusqu'à la fin de l'année. L'entretien m'apprend qu'Océane attend une nouvelle intervention chirurgicale et qu'elle a du mal à se projeter dans les apprentissages. Un bilan au CMP (Centre Médico Psychologique) est décidé avec la famille pour évaluer le traumatisme psychologique dû à l'accident.

Je note des difficultés d'organisation dans le temps et dans l'espace. Océane ne structure pas son action. Les consignes sont répétées mais tout de suite oubliées. Océane ne donne pas de sens aux informations qu'elle reçoit, celles-ci « rebondissent » sur elle mais elle ne les intègre pas.

Mon aide s'oriente vers la mise en route de processus cognitifs (prendre conscience de ses actions mentales, donner du sens, structurer l'ordre des actions) dans le groupe et dans la classe. L'objectif est de reconstruire un projet d'apprentissage

dans lequel Océane sera active. Le « retour » au CP évoqué en début d'année est finalement abandonné. Océane reste au CE1.

Cathalina a huit ans. Elle est au CE1 après avoir eu un maintien au CP dans une autre école. Elle a été suivie par un maître E lors de son premier CP.

La demande d'aide pointe des difficultés en lecture et un manque de motivation pour les tâches scolaires qui ralentissent les acquisitions.

Les investigations complémentaires montrent que Cathalina exprime ses difficultés en terme de temps : « *ça va trop vite..., je ne me souviens plus de ce que je dois faire.* »

En situation d'écoute, la compréhension pose problème, il faut un étayage important.

En lecture, Cathalina n'utilise pas les illustrations pour donner du sens à son décodage. Avec les images séquentielles Cathalina ne fait pas de lien entre les images. Lors de la rencontre avec le père, j'évoque la possibilité de faire un bilan avec le psychologue de l'Education Nationale pour évaluer les capacités de traitement de l'information et envisager une orientation spécialisée. Il me fait alors part de l'opposition ferme de la mère.

Mon aide s'oriente vers un apprentissage méthodologique permettant de segmenter la tâche en petites unités afin d'éviter la surcharge cognitive.

A ce jour, malgré plusieurs relances téléphoniques et par courrier, aucun membre de l'équipe éducative n'a pu rencontrer la maman pour évoquer ces difficultés.

Sophian a huit ans, il est au CE1 après avoir été maintenu en CP. Il a été suivi par une maîtresse E lors de son premier CP.

La demande d'aide indique des difficultés importantes en lecture et une motivation faible. De plus des difficultés d'attention et de comportement sont évoquées.

Lors des séances d'observation, Sophian montre de bonnes capacités de compréhension à l'oral, il se repère bien dans le temps et l'espace et exprime clairement ses difficultés.

Sophian a un profil de « devineur », le décodage pose problème. Il semble que sa peur de l'échec le conduit à contourner cette stratégie. En plus de l'apport de connaissance de code, mon aide s'oriente sur le changement de cette stratégie de

lecture en valorisant ses réussites afin de restaurer « l'estime de soi » et favoriser le désir de faire et de réussir.

Aïcha a sept ans, elle est au CE1. Elle est nouvelle dans l'école et un maintien au CP a été envisagé dans son ancienne école. Elle n'a pas été suivie par le RASED ni à l'extérieur de l'école. La demande d'aide indique « un retard scolaire général » et une difficulté d'adaptation à la classe.

Lors des évaluations RASED, Aïcha se montre volontaire et sa compréhension en lecture est bonne. Elle montre également une aisance pour réfléchir sur ses procédures de travail. Les entretiens de clarification avec la famille m'apprennent qu'Aïcha est arrivée en France pendant sa grande section et que l'année de CP a été difficile.

Les objectifs de l'aide sont donc d'améliorer l'autonomie en travaillant la compréhension des consignes et des tâches scolaires ainsi que la planification de l'action. Ce travail sera accompagné d'un renforcement de la confiance en ses capacités pour favoriser l'investissement d'Aïcha.

Deuxième partie : proposition de tests d'attention

Dans une étude menée au collège Jean Lurçat d'Anger, C. Boujon et son équipe entreprennent de comparer les profils attentionnels d'une classe de 5^{ième} à une autre classe témoin.⁵ La classe test est présentée comme particulièrement inattentive, perturbée et les résultats scolaires y sont faibles. L'étude montre que la classe test a de moins bons résultats aux tests d'attention que les autres. L'auteur conclut qu'il y a une « corrélation non négligeable » entre les résultats scolaires et les mécanismes d'attention.

M'inspirant de cette étude, j'ai mis en place un protocole de test des capacités attentionnelles des élèves signalés en difficulté scolaire et ayant des difficultés d'attention.

1/ L'attention et la mémoire à court terme

Dans ses principes de psychologie, dès 1890, William James lie l'attention, la concentration de la conscience et la mémoire : « *la fonction de l'attention est de nous permettre de mieux percevoir, concevoir, distinguer et nous rappeler.* » Cette vision empirique de l'attention se retrouve dans les recherches actuelles qui distinguent deux formes d'attention : l'attention automatique associée à la vigilance et l'attention contrôlée dirigée par la conscience. Ces deux superviseurs de l'activité cognitive pilotent la perception, le traitement de l'information et la mémorisation.⁶

N. Cowan a intégré ces conceptions dans une théorie générale du système cognitif qu'il illustre par le schéma suivant.

Les entrées d'informations (INPUTS) à gauche du schéma sont de deux types :

- Des entrées stables (b) et (c) habituelles qui sont traitées de façon automatique en mettant en jeu la mémoire à court terme (MCT) influencée par la mémoire à long terme (MLT) dans laquelle elle s'imbrique. La réponse est rapide et peu coûteuse pour le système de traitement de l'information.
- Des entrées d'informations nouvelles (d) qui demandent pour être traitées l'implication d'attention sous contrôle du centre exécutif. Ce traitement est lent et

⁵ Attention et réussite scolaire, C. Boujon C.Quaireau, Dunod, 1997, p 80 p 115,

⁶ L'attention, J-P Mialet, PUF, 1999, p 14

coûteux en énergie.

Il est à noter que des entrées d'informations habituelles (a) peuvent faire l'objet d'un contrôle volontaire mettant en jeu l'attention.

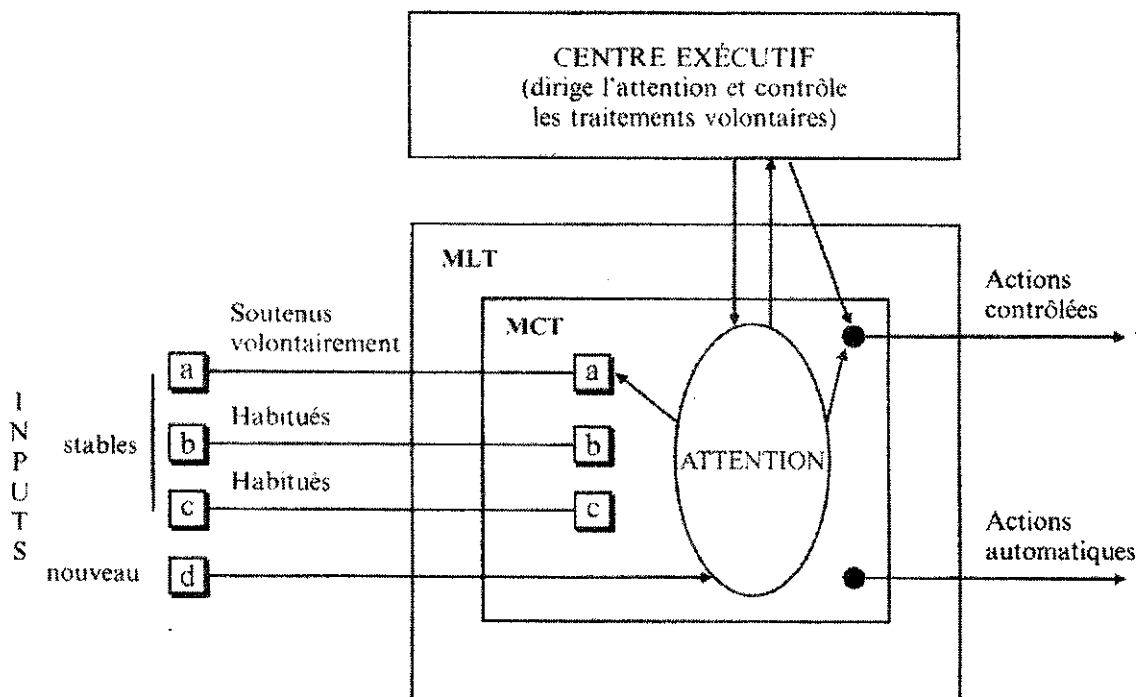


Fig. 1 -Modèle de Cowan

La mémoire à court terme (MCT) est au coeur du dispositif d'apprentissage. Elle a une capacité limitée mais est très rapide. Elle est en relation directe avec la mémoire à long terme (MLT). Sa capacité, nommée « empan mnésique », est de 6 à 8 éléments. Elle est à la base de tout traitement de l'information. C'est donc dans cette direction que j'ai orienté mes recherches dans un premier temps.

Souhaitant vérifier que les élèves signalés en difficulté d'apprentissage et d'attention présentaient des difficultés importantes à ce niveau, j'ai mis en place un test de mémoire à court terme mettant en jeu la capacité d'attention visuelle volontaire associée à la mémoire à court terme. Mon idée première était que le travail de remédiation s'orienterait vers cette difficulté pour favoriser les conduites attentionnelles et donc les apprentissages des élèves.

Voici le test (annexe 1)⁷ que j'ai réalisé avec quatre élèves de CE1 en difficulté, quatre élèves de CP en difficulté et deux groupes témoins de CP et CE1.

Les élèves doivent regarder pendant le temps qu'ils souhaitent, sans dépasser 30

⁷ Annexe 1 : test d'attention visuelle et de mémoire à court terme

secondes, la première planche contenant 16 cases et 16 signes sans signification particulière. Leur objectif est de mémoriser les signes pour les reconnaître sur la deuxième planche présentée ensuite.

Le résultat corrigé obtenu est le nombre de signes retrouvés moins le nombre d'erreurs. J'ai utilisé trois planches différentes à des moments différents de la journée et j'ai réalisé une moyenne pour lisser les résultats que voici.

Eleve	Océane CE1	Cathalina CE1	Aïcha CE1	Sophian CE1	Témoin CE1
Moyenne	3.5	2.66	3.33	5	3.66

Tabl. 1 : résultats des CE1 au test d'attention visuelle en **novembre 2007**

Eleve	Giovanny CP	Zachary CP	Joé CP	Choralie CP	Témoin CP
Moyenne	1,5	3.5	5.33	3.5	3.33

Tabl. 2 : résultats des CP au test d'attention visuelle en **janvier 2008**

Ces résultats sont à prendre avec précaution, les échantillons choisis étant limités pour conclure de façon générale. Cependant, à ma grande surprise, les résultats des élèves en difficulté sont loin d'être catastrophiques. Seuls deux élèves ont des scores inférieurs aux scores moyens. Les autres se situent à proximité de la moyenne du groupe témoin ou au-dessus.

Les résultats considérés ici sont quantitatifs. Une analyse qualitative de la procédure de l'élève face aux planches aurait été complémentaire en cas d'échec important à cette tâche. Je n'ai pas poursuivi l'investigation dans ce sens car la difficulté révélée ici ne semblait pas être fondamentale.

A ce moment là de la recherche, j'ai deux possibilités : travailler spécifiquement la difficulté mise en évidence pour deux élèves ou poursuivre mon investigation pour comprendre où se jouent vraiment les difficultés d'attention des élèves. C'est ce second choix que j'ai fait.

2/ Test d'attention sélective

Puisque la capacité de mémoire à court terme liée à l'attention focalisée ou volontaire n'est pas en cause, je me suis tourné vers les capacités d'attention sélective ou soutenue. L'attention sélective est définie par *la capacité à sélectionner et activer une information que l'on nomme pertinente et ignorer ou inhiber celle qui ne l'est pas*⁸. J'ai fait passer un test aux mêmes élèves de CE1 en difficulté. Celui-ci consiste à dénombrer ligne par ligne des grands cercles parmi des petits cercles (annexe 2)⁹. Cette épreuve se rapproche d'un test de barrage utilisé en psychologie pour étudier les facultés de traitement de l'information. Au total, il y a 166 cercles à dénombrer. Je me suis intéressé au temps nécessaire pour réaliser la tâche et au nombre d'erreurs. Ce test est proche de celui utilisé par Boujon, Clemot, Dupuits et Rousseau dans la première partie de l'étude menée en GS et CP en 1996.¹⁰

Voici les résultats :

Eleve	Océane CE1	Cathalina CE1	Aïcha CE1	Sophian CE1	Témoin CE1
Temps	105	100	110	145	110
Erreurs	0	2	1	0	0.75

Tabl. 3 : résultats à l'épreuve d'attention sélective en **novembre 2007**

Une nouvelle fois, les résultats ne sont pas significatifs. Il n'y a pas d'échec important à cette tâche. Le seul élève qui présente un résultat faible en terme de temps a exprimé lors du test une grande peur de l'échec, ce qui l'a conduit à aller lentement.

La situation de test porte ici sur des informations visuelles. Il aurait été intéressant d'évaluer également les réactions à des stimuli sonores. Dans l'étude citée précédemment, Boujon, Clemot, Dupuits et Rousseau montrent que le type d'information (auditif, visuel ou autre) influence les résultats. Puis ils concluent que l'utilisation de supports perceptifs multiples favorise la capacité d'attention.

Par ailleurs, pour approfondir ma recherche, il aurait été intéressant de prolonger la situation de test pour évaluer l'évolution des erreurs avec le temps. Il me semble cependant que ces résultats suffisent à montrer que les difficultés repérées en classe

⁸ Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, A.Lieury et coll, Dunod, 1996, p214

⁹ Annexe 2 : test d'attention sélective

¹⁰ Attention et réussite scolaire, C. Boujon C.Quaireau, Dunod, 1997, p115, p126

se situent à un autre niveau du contrôle attentionnel.

3/ L'attention partagée

Ma recherche s'oriente alors vers un troisième type d'attention : l'attention partagée. Cette notion issue des théories des ressources est basée sur la limitation des capacités cognitives. Dans le cas d'une double tâche, l'élève sera confronté à sa limite de traitement de l'information. Sa capacité de régulation attentionnelle sera à ce moment décisive pour réussir les tâches.

La tâche proposée(annexe 3)¹¹ est issue d'un protocole d'évaluation du Ministère de l'Education Nationale. Il est accessible sur le site du Ministère dans la rubrique « outils d'évaluation ». ¹² Il s'agit de réaliser une tâche de copie de signes simples tout en écoutant une histoire et en répondant à certains mots. L'élève copie des signes et les entoure s'il entend le nom d'une couleur dans l'histoire qui lui est lue. A la suite de cette tâche, un rappel de la compréhension est évalué.

Les résultats sont les suivants :

Elèves	Giovanny CP	Zachary CP	Joé CP	Choralie CP	Norme
Item A : Dextérité à la recopie des signes Nombre de signes reproduits /80	40 signes sont entourés	29	40	36	33 % entre 26 et 40 2 % sans réponse
Item B : Attention à deux sources d'informations distinctes Nombre de signes entourés	0	8	2	8	27 % ont 8 (maxi) 4 % n'ont pas compris la tâche
Item C : Nombre de cases correctes cochées lors du rappel de l'histoire entendue et nombre d'erreurs	2 cases correctes et 1 erreur	2 cases correctes et 1 erreur	3 cases correctes et 1 erreur	2 cases correctes et 1 erreur	35 % ont au moins une réponse sans rapport avec l'histoire

Tabl. 4 : Résultat au test d'attention partagée en février 2008

Voici les résultats complets de la validation du protocole de test publiés par la Direction de la Programmation et du Développement pour les CP en mars :

Item A : 46 % des élèves reproduisent plus de 40 signes, 33 % entre 26 et 40.

Item B : la quasi-totalité des élèves (96 %) entoure des signes en entendant des noms

¹¹ Annexe 3 : test d'attention partagée

¹² <http://www.banquoutils.education.gouv.fr/fic/EGCEAA01.pdf>

de couleurs ; ils sont 27 % à en entourer 8 (ce qui correspond strictement au nombre de noms de couleurs lus) ; 39 % en entourent 6 ou 7 ; 4 % n'ont pas compris la consigne.

Item C : Il ne pose pas de problème à 41 % des élèves (3 cases cochées correspondant à l'histoire) ; 24 % en cochent 1 ou 2 parmi les 3, sans en cocher d'autres et 35 % des élèves donnent d'autres réponses.

Dans cette épreuve, les résultats de 3 des 4 élèves sont nettement en dessous de la norme attendue à ce niveau et à cette période de l'année. Ceci s'explique peut-être par les conditions de passation de l'épreuve. Il serait prudent de refaire passer une autre épreuve du même type à un autre moment avant de conclure. Malgré tout, les résultats indiquent un net décalage de compétences et un retard de développement (les résultats obtenus s'approchent plus des résultats attendus en fin de GS). Ajoutons à cela que 2 des 3 élèves sous la norme ont un an de plus car ils ont été maintenus en GS ou en CP, nous constatons que le décalage est important.

A. Lieury¹³ m'apporte une réponse à ce décalage. Il s'appuie sur les études de Rothbart de 1990 et de Pascual-Leone et Baillargeon en 1994 pour affirmer que la différence de réussite sur une tâche d'attention partagée est due à une évolution du degré de maturation du système nerveux central. Il y a, dans le développement, un passage vers un stade supérieur : passage d'un mode attentionnel volontaire exclusif à un mode automatisé du traitement des informations qui est primordial pour les acquisitions. Les apprenants automatisent des réponses à des tâches pédagogiques déjà vécues, ce qui leur permet de focaliser leur attention sur les tâches non encore acquises.

En citant les travaux de Miller (1990) A. Lieury fait l'hypothèse que ce changement provient de l'acquisition au cours du développement de stratégies de l'attention. « *Ces stratégies aident à l'organisation de l'information, la mémorisation et le rappel des acquisitions.* »

Dans un article publié par la faculté universitaire de Namur, M. Houart et M. Romainville¹⁴ appuient cette hypothèse : « *l'attention n'est pas seulement une question de capacité ou d'aptitude, mais elle suppose le développement, chez l'élève, de stratégies mentales actives. Autrement dit, contrairement à ce que pourraient laisser croire nos conseils, nos ordres ou nos menaces, il ne suffit pas de vouloir ou de pouvoir être attentif, encore faut-il que l'élève se définisse concrètement un ensemble de*

13 Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, A.Lieury et coll, Dunod, 1996, p218

14 Etre ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention..., M. Houart, M. Romainville,

moyens pour éveiller et soutenir son attention. Bref, l'attention serait une compétence qui se travaille, se développe et qui n'est pas seulement de l'ordre du donné intangible. »

L'analyse des résultats des trois évaluations relatées dans cette première partie me conduit, au moment où je rédige ce mémoire, à adopter ces hypothèses. Les capacités attentionnelles seraient-elles à la frontière entre aptitudes, volontés et stratégies mentales. La mise en place de stratégies et d'automatismes de traitement de l'information favoriserait les capacités attentionnelles et donc les apprentissages ?

Je vais, dans une seconde partie, m'attacher à montrer comment les remédiations en groupe d'aides spécialisées à dominante pédagogique peuvent s'appuyer sur les compétences attentionnelles et de mémorisation repérées chez les élèves pour les aider à dépasser certaines difficultés.

Troisième partie : des pratiques de remédiation centrées sur la métacognition

Cette partie présente les pistes de remédiation utilisées pour explorer les hypothèses de travail dégagées dans la seconde partie. Elle s'appuie sur le principe « d'éducabilité cognitive » qui vise à développer chez l'apprenant des capacités cognitives de portée générale transférables.¹⁵ Ma pratique prend ancrage sur la notion « d'étayage » développée par J. Bruner dans sa théorie de la relation de tutelle. Elle se situe dans le droit fil des idées de L. Vygotsky .

Ces activités d'aide méthodologique utilisent la métacognition. Il s'agit d'aider les élèves à prendre conscience de leurs opérations mentales (« ce qu'ils font dans leur tête ») puis de les aider à trouver les procédures efficaces (« ce qui marche »). Le but est d'aider les élèves à devenir actifs, à donner du sens, à planifier et organiser leurs actions mentales et physiques pour favoriser l'attention et les apprentissages.

Je précise que ces activités ne représentent pas le temps principal de ma pratique dans le fonctionnement particulier des maîtres E à Lille. Elles constituent un accompagnement supplémentaire en parallèle du travail centré sur les apprentissages.

1/ Prendre conscience de ses activités mentales et attentionnelles.

Dans une séance, réalisée le 26/10/07, j'ai proposé aux élèves l'écoute de « Pierre et le loup », le conte musical de S. Prokofiev, raconté par J. Brel. Cette écoute présente l'intérêt d'alterner parole et musique. Elle pose problème aux élèves car ils ont peu l'habitude d'exercer leur attention sur cette alternance. Après plusieurs minutes d'écoute, j'interromps la bande-son et je demande aux élèves de réaliser un dessin de la situation. A ce moment là, la scène est la suivante :

Le loup tourne autour de l'arbre sur lequel sont perchés l'oiseau et le chat. Pierre est dans le jardin derrière la porte.

Je remarque que chacun crée sa propre production parfois accompagnée de verbalisations personnelles (langage égocentrique) qui guident l'action.

A la suite de cette situation, j'organise un conflit socio-cognitif pour que chacun

¹⁵ Manuel de Psychologie de l'éducation et de la formation, A.Lieury et coll, Dunod, 1996, p 179

s'exprime sur « ce qui s'est passé dans sa tête pour faire le dessin ».

C'est la première fois que les élèves sont confrontés à ce type de tâche. Elle leur paraît très difficile. Cependant arrive l'idée d'images dans la tête qui nous guident pour faire le dessin. C'est la prise de conscience de cette image mentale qui importe ici. Mon but est de permettre aux élèves d'ouvrir une porte pour « voir » leur fonctionnement cognitif.

Je fais alors le lien avec les activités de classe et précise que dans la classe, c'est la même chose : quand « la maîtresse ou un autre élève parle, explique ; quand on doit lire des mots ou un texte ; quand on doit écrire, il faut faire dans sa tête tout un tas de choses dans un certain ordre ».

L'autre axe du travail exploité dans un second temps est la comparaison des productions. On constate que les dessins divergent sur le nombre de personnages, sur les objets représentés ou leurs positions. La compréhension de la situation est équivoque. L'enjeu du débat est de faire expliciter aux enfants leurs difficultés à écouter l'histoire et ainsi d'expliquer les différences constatées. Ce travail d'explicitation est développé par A.Thabuy dans la revue « expliciter »¹⁶ à la suite des travaux de P.Vermersch.

Les élèves pointent qu'il y a des moments de l'histoire qu'ils n'ont pas entendus. Je leur propose l'explication suivante : « c'est à cause de la musique : quand elle s'arrête pour laisser la place à l'histoire racontée, il nous faut un moment pour revenir à l'écoute ».

Je repasse ensuite un passage de l'histoire pour illustrer cette proposition. L'enjeu est d'aider les élèves à repérer leurs décrochages d'attention, d'en prendre conscience.

Il semble que ce repérage favorise l'attention. Dans une étude de 1977¹⁷, Anderson montre qu'il est possible de faire diminuer les comportements de manque d'attention en classe en les signalant aux élève grâce à une lampe installée sur leur table de travail qui s'allume quand ils s'écartent de la tâche. La difficulté ici, est de permettre à l'élève de repérer lui-même ses décrochages. Le problème est de passer d'une alerte externe (lampe allumée par un expérimentateur) à une prise de conscience interne à l'élève.

16 Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant, A.Thabuy, revue expliciter n°72, 12/2007

17 Attention et réussite scolaire, C. Boujon, C.Quaireau, Dunod, 1997, p124

2/ Apprendre à comprendre : apprendre à focaliser son attention

Revenons sur le lien attention-compréhension abordé précédemment. Lors des séances d'évaluation complémentaires, j'ai voulu évaluer la compréhension et la capacité des élèves à produire du sens. Je leur ai proposé trois images séquentielles simples, en leur demandant de les remettre en ordre pour faire une histoire. Ensuite, j'ai demandé à chacun de me raconter cette histoire.

Nous avons identifié que le sens des histoires peut changer d'un élève à l'autre si on ne regarde pas la même partie de l'image, si on n'interprète pas de la même façon ce que l'on voit.

Dans ce travail de création de plusieurs histoires à partir des mêmes images, l'apprentissage consiste à comprendre que le sens que l'on construit dépend de ce sur quoi on focalise son attention.

J'ai ensuite proposé aux enfants de repérer ce qui reste identique dans les trois images et ce qui change. Nous avons conclu que c'est cette observation particulière qui est la plus efficace pour construire du sens. Le sens naît de deux questions essentielles: "qu'est-ce qui est pareil ? qu'est ce qui a changé ? dans ces images".

3/ Ecouter, sélectionner : faire le vide.

Pour être attentif aux informations pertinentes, il faut savoir faire abstraction des autres informations. C. Boujon conclut son étude au collège en affirmant que « c'est surtout la capacité à inhiber des informations qui fait défaut aux élèves en difficulté ».

En linguistique, le « a » de attention peut être considéré comme privatif. L'attention devient alors la faculté de baisser sa tension, de ne pas répondre à une stimulation. En ce sens, l'attention s'oppose à l'hyperactivité.

La situation suivante a été mise en place avec des CP en début de remédiation. Elle est particulièrement orientée vers 2 élèves qui ont du mal à focaliser leur attention. Il s'agit d'écouter un enregistrement de cris d'animaux puis d'associer ce son à l'image de l'animal. Ce travail nécessite un silence propice à l'écoute.

Dans un second temps, plusieurs cris d'animaux s'enchaînent et les élèves doivent placer les images des animaux dans le bon ordre. Cette tâche met en jeu les capacités à écouter, à mémoriser et à reconstituer un ordre.

Dans la verbalisation qui a suivi l'activité, j'ai demandé aux élèves de « retrouver

ce qui est pareil » dans cette activité et dans l'écriture. Dans un premier temps, ils n'ont pas répondu à la question. En les guidant, ils ont identifié 3 points communs entre ces activités:

- Il faut entendre les sons (ou les phonèmes).
- Il faut reconnaître les sons et y associer une image (association phonème-graphème).
- Puis il faut mettre les images (ou les lettres) dans l'ordre des sons.

Les difficultés rencontrées sont de plusieurs ordres :

- La première est de focaliser son attention sur les sons. Pour y remédier, j'ai préparé les élèves en les invitant à « faire le vide dans leur tête ». Pour cela, je me suis inspiré de l'eutonnie, une pratique de relaxation développée par Gerda Alexander au milieu du vingtième siècle. Les yeux sont fermés et je demande aux élèves d'écouter les sons auxquels on ne fait pas attention d'habitude. Ensuite, je leur demande de se représenter (« de voir dans leurs têtes ») différents objets. Enfin, je demande de centrer l'attention sur différentes parties du corps, de ressentir ce à quoi on ne fait pas attention d'habitude. Le but de cette activité sur les images mentales est de baisser le niveau d'activation tonique pour préparer l'activité d'écoute.

- La seconde difficulté se situe au niveau du rappel. Il y a pour certains élèves un rappel à forte connotation affective. Ils se souviennent du bruit de l'âne parce qu'ils l'aiment bien ; mais pas du bruit de la sonnette qui est bref et neutre. A ce niveau, mon aide consiste à mettre en évidence cette erreur, à leur proposer mon explication et à insister sur le fait que tous les sons comptent.

- Enfin la dernière difficulté est liée à la latéralisation. Pour mettre en ordre les images, il faut se situer par rapport au sens conventionnel de la lecture. Pour aider les élèves dans cette difficulté, je me suis servi de l'affichage que j'utilise en lecture. Celui-ci présente deux mains (gauche et droite), une flèche indiquent le sens de lecture et des cases où placer les images (annexe 4)¹⁸.

Je constate lors d'une nouvelle mise en oeuvre de cette activité que les résultats des élèves se sont améliorés après ce travail. Il reste à évaluer si ces acquisitions seront stables dans la durée et seront réinvesties lors des activités de lecture.

¹⁸ Annexe 4 : affiche du sens conventionnel de la lecture

4/ Le projet d'apprendre : donner du sens.

L'attention est liée à l'investissement du sujet, à sa motivation. L'élève doit savoir « pourquoi il agit ». Cette clarification est d'autant plus importante avec des élèves qui n'ont pas construit clairement le sens de l'école et des apprentissages.

Dans le groupe d'aide, mon action quotidienne consiste lors de l'explication des activités et des bilans à situer la tâche dans le projet d'apprentissage.

Avec des introductions du type : « souvenez-vous, la dernière fois, nous avons appris que ..., dans la classe, vous avez vu que ... notre objectif, c'est de réussir à »

Ces mises au point ont d'autant plus d'impacts qu'elles sont personnalisées et que chaque élève peut s'y reconnaître et se construire. Elles permettent aux élèves d'avoir un but simple et accessible. Cette création de but et de sens dans l'activité par l'élève est un fort vecteur d'investissement, donc d'attention et d'apprentissage.

5/ Catégoriser : ordonner ses actions mentales

Cette activité mise en place en début de remédiation est issue d'une observation en classe.

J'ai constaté, dans une activité de découverte du monde en CE1, une difficulté particulière liée au classement. La tâche proposée supposait que les élèves soient capables de faire un tri pour organiser deux collections d'étiquettes (vivant / non vivant). Très vite, le comportement des élèves en difficulté, que je suivais en groupe de remédiation, s'est dégradé et, la fin de la séance leur a complètement « échappé ».

J'ai donc mis en place pour ces élèves une activité de catégorisation. Suivant les indications de J. Bruner, j'ai simplifié la tâche en proposant des images (et non plus des mots) à classer. J'ai, dans un premier temps, formulé le critère de classement et simplifié la gestion de l'espace. La consigne de la tâche est devenue : « il faut mettre sur cette table les images d'animaux et sur celle-ci les images d'objets ». J'ai choisi de placer deux élèves en coopération pour la réalisation de la tâche. La tâche a été bien réalisée.

Le bilan réalisé après cette activité a été le plus important du travail. Dans celui-ci, j'ai incité les élèves à expliciter leurs actions. Nous en sommes arrivés aux résultats suivants :

- J'écoute la consigne et je la redis dans ma tête pour la comprendre.

(« Qu'est-ce que je vais faire ? ») Si je n'ai pas compris, je demande de l'aide.

- Je regarde toutes les images et je vérifie que j'ai bien compris ce qu'il faut faire. (« Est-ce que c'est bien cela que je dois faire? »)
- Je prends une image, je la regarde, je la nomme (« chien »). Puis, je nomme le titre de la catégorie (« animal ») et j'associe l'image et la catégorie (« oui ou non ça va ensemble? »). Alors, je me décide.
- Je pose l'image sur la table.

On retrouve ici, entre parenthèses, le langage égocentrique rencontré dans la première activité mais cette fois sous forme intériorisée. C'est ce langage qui est à la base de la structuration de la pensée pour L. Vygotsky.

Pour nous adultes experts, et pour la majorité des élèves de CE1, ces activités mentales sont automatisées. Elles ne nécessitent pas de focalisation de l'attention. Mais pour certains élèves, ce travail de prise de conscience, de segmentation, d'organisation temporelle est fondamental. L'enjeu est d'aider les élèves à sortir de leur conception de la tâche scolaire qu'ils perçoivent comme un tout complexe. Pour cela, je fais l'hypothèse qu'il est nécessaire d'apprendre à traiter l'information de façon séquentielle, comme une suite ordonnée d'unités. Pour aider l'enfant à sortir de sa vision syncrétique, caractérisée par une appréhension globale, indifférenciée, du monde extérieur, il me semble nécessaire de lui apprendre à construire une approche analytique.

Dans les séances suivantes, j'ai transformé la tâche en changeant les images et le critère de classement. J'ai repris la distinction vivant / non vivant. Puis j'ai remplacé les images par des étiquettes de mots, j'ai fait des équipes de deux élèves associant élève lecteur et élève non lecteur. J'ai rappelé, avec l'aide des élèves, les règles que nous avons élaborées. Alors, les difficultés à propos de la représentation de ce qui est vivant et de ce qui ne l'est pas ont émergé. Nous voici revenus au point de départ que l'enseignante de la classe voulait traiter. La seule différence étant que les élèves étaient maintenant armés pour l'affronter.

J'ai ensuite favorisé les échanges à propos des critères de tri en intégrant les autres élèves du groupe puis nous sommes parvenus à un accord. La confirmation de ces critères de classement a été faite en classe par l'enseignante.

L'intérêt de cette séance, outre l'apprentissage qu'elle induit à propos de la notion de vivant, réside dans la démarche d'explicitation et de clarification des stratégies et de l'activité mentales. Cette démarche est réutilisable dans d'autres situations. Elle permet aux élèves de progresser vers l'automatisation de la tâche et donc vers l'autonomie.

6/ apprendre à copier, c'est aussi apprendre à segmenter la tâche.

Les difficultés de copie sont souvent associées aux difficultés d'attention. Pour travailler cette compétence, j'ai utilisé la même procédure que dans le paragraphe précédant.

En situation de copie de mot, j'ai invité les élèves à identifier leurs actions. Dans le cadre d'un conflit socio-cognitif nous avons synthétisé les propositions de chacun pour arriver à la succession d'actions suivante :

- 1/ préparer ses outils,
- 2/ lire et comprendre le mot,
- 3/ couper le mot en morceaux selon les caractéristiques du mot et sa mémoire personnelle (lettre, syllabe, mot en entier),
- 4/ copier morceau par morceau
- 5/ se relire et se corriger.

Suite à cela, en suivant la méthode de N. Van Grunderbeeck , nous avons associé un pictogramme à chacune de ses actions pour réaliser une affiche mémoire de cette procédure de travail.¹⁹ Des outils symbolisent la préparation du matériel ; une ampoule, la compréhension ; des ciseaux, la segmentation ; un crayon, la copie et des yeux, la relecture.

Cette approche stratégique de la copie a été utilisée également pour travailler l'encodage de mots et la mémorisation orthographique. Dans ces trois cas, nous avons mis en évidence l'activité mentale sous-jacente, l'ordre nécessaire de traitement de l'information, et les conséquences pratiques induites.

Il est important, dans cette démarche, de clarifier l'activité mentale tout en laissant une certaine souplesse pour que chacun s'y retrouve et puisse établir ce qui, pour lui, est efficient.

¹⁹ Annexes 5 : affiche procédure de copie

7 / Un dispositif d'évaluation pour mesurer les progrès au CE1.

L'évaluation du transfert de cette prise de conscience et de ce travail sur l'activité cognitive était indispensable pour valider ou non mes hypothèses.

J'ai alors mis en place avec les élèves de CE1 une situation de copie différée²⁰.

Dans cette tâche, des étiquettes numérotées sont placées sur une table dans un coin de la salle. Sur ces étiquettes, il y a des mots et des phrases. Les élèves doivent copier sans erreurs ces étiquettes sur leur feuille placée à leur table de travail. Pour cela, ils doivent se déplacer, mémoriser l'étiquette ou une partie de l'étiquette, puis revenir écrire à leur table. Ils peuvent se déplacer autant de fois qu'ils le souhaitent, mais n'ont pas le droit de rapporter les étiquettes.

Voici la consigne : « Sur cette table, il y a des étiquettes avec des mots et des phrases. Vous devez les recopier sur votre feuille sans erreur en vous déplaçant le moins possible ».

Dans cette situation, j'évalue le nombre de déplacements, la correction de la copie et le nombre de mots copiés en 8 minutes.

Voici les résultats en novembre et en janvier à la même épreuve.

	Océane CE1	Cathalina CE1	Aïcha CE 1	Sophian CE1
Nombre de mots	4	11	13	21
Nombre de déplacements	9	13	14	18
Nombre d'erreurs	1	4	3	4

Tabl.5 : résultat à l'épreuve de copie différée en novembre 2007

	Océane CE1	Cathalina CE1	Aïcha CE 1	Sophian CE1
Nombre de mots	9	17	36	25
Nombre de déplacements	11	14	16	15
Nombre d'erreurs	2	2	1	3

Tabl. 6 : résultats à l'épreuve de copie différée en janvier 2008

²⁰ Annexe 6 : situation de copie différée

Ces tableaux semblent explicites. Même si les élèves n'ont pas tous atteint les exigences de l'école au regard de leur âge ou de leur classe, les progrès sont là.

Le nombre de mots copiés dans le même temps augmente pour tous les élèves. Le nombre d'erreurs diminue. Le facteur qui me semble le plus important dans ces résultats est l'efficacité des déplacements. Avec un nombre de déplacements similaire, les résultats sont nettement meilleurs.

Compte-tenu du fait que cette tâche n'a été proposée qu'à deux reprises, je fais l'hypothèse que les résultats obtenus ne sont pas le fruit d'un entraînement systématique à cette tâche, mais le résultat d'une utilisation des connaissances stratégiques et métacognitives développées lors des remédiations.

Ces résultats sont de plus confirmés par les propos des enseignantes de classe qui reconnaissent un meilleur investissement en classe des élèves et une meilleure assiduité à la tâche : les élèves « restent plus au travail ».

J'ai conscience que les pistes de remédiations de cette partie restent à développer: l'analyse des stratégies, les situations mises en place, les méthodes d'explicitation ainsi que le transfert des acquisitions doivent être approfondies. Je pense cependant que la voie ouverte est riche de découvertes, d'expérimentations et de progrès pour les élèves.

Pour conclure, voici un extrait de l'intervention de N. Van Grunderbeeck à la conférence de consensus organisée par le PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation) à Paris les 4 et 5 décembre 2003 qui synthétise les propos tenus dans cette partie.

Il convient « ...d'alterner... un enseignement explicite des stratégies, interventions directes (fais cela), indirectes (par questionnement) ...créer des liens pour développer la flexibilité cognitive (tu te souviens de ce que tu as appris l'autre jour), pratiquer le dialogue pour permettre à l'élève d'exprimer sa prise de conscience de ce qui se passe dans sa tête quand il lit, de découvrir qu'il a des ressources mentales auxquelles il peut recourir et aussi qu'il a un pouvoir sur son mental. »

Quatrième partie : l'attention et les différentes missions du maître E.

Les comportements hyperactifs ou les comportements qui témoignent de difficultés d'attention sont des signes d'appel. Il convient de les entendre et d'y répondre. Un certain nombre d'entre eux ne relèvent pas de la difficulté mais du trouble. Il est dans ma fonction, en tant que maître E, d'exercer un rôle de repérage et d'accompagnement des familles vers les professionnels de santé adaptés.

1/ Différencier la difficulté du trouble : le TDAH.

Une première distinction est à opérer entre les capacités d'attention et les capacités intellectuelles mesurées par le test de Q.I. La presse et les médias ont mis sur le devant de la scène les enfants dits « précoces » qui ont un Q.I. élevé. Ces élèves ont des difficultés pour s'adapter au rythme de la classe et peuvent devenir de moins en moins attentifs aux enseignements.

Plusieurs études ont montré par ailleurs que des élèves présentant des difficultés d'attention et des résultats faibles dans toutes les matières obtenaient généralement aux test d'intelligence un Q.I. inférieur à 100.

Il convient donc de se poser la question des capacités intellectuelles. Les difficultés d'attention peuvent être liées à un écart important à la norme du QI. Il peut s'agir d'une déficience intellectuelle ou d'une « hyper-efficience » entraînant une inadaptation. Selon les cas, les adaptations à mettre en place divergent.

Déjà en 1889, Ribot dans son ouvrage intitulé « L'Attention », indique que le terme de distraction est équivoque. Il désigne en même temps celui qui est « absorbé », capable d'être très attentif, et celui dont l'intelligence est incapable de se fixer de manière stable.

C'est parmi cette seconde partie d'inattentifs que le diagnostic de Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) peut être posé.

Ce diagnostic a été source de controverses car la différence entre difficulté normale et pathologique est floue. Aujourd'hui on utilise les échelles de Connors.

On considère que 3% des enfants scolarisés sont atteints²¹ de TDAH.

21 Le TDAH :manuel de l'enseignant, Janssen-ortho, Toronto, 2004

Le diagnostic est posé par un spécialiste en milieu hospitalier quand on observe dans deux milieux différents (école, maison, ou hôpital) six symptômes :

- six mois consécutives de difficultés,
- inattention au détail,
- inattention aux jeux,
- incapacité à se conformer aux consignes bien qu'il y ait compréhension,
- capacité faible d'écoute,
- organisation faible de son action.

L'entretien avec la famille peut être l'occasion de sensibiliser les parents à cette pathologie et de les encourager à se rapprocher de l'hôpital si un trouble de l'attention est suspecté.

Les comportements qui doivent alerter sont les suivants :

- difficulté à rester assis ;
- facilité à se laisser distraire par des stimuli externes ;
- difficulté à rester tranquille dans les jeux ou les activités de loisir ;
- difficulté à se conformer aux consignes ;
- parler fort et trop ;
- oublis fréquents ou perte des affaires dont on a besoin ;
- difficulté dans les relations sociales.

Il y a aussi des troubles du comportement associés fréquents :

- faible tolérance à la frustration ;
- faible estime de soi ;
- troubles anxieux ;
- troubles oppositionnels avec provocation (60% des enfants TDAH).

Il semble que ce soit la capacité à résister à un élément distracteur intrinsèque qui fasse défaut. La saillance d'un distracteur dans le support de travail partageant le même canal d'information perturbe les résultats. Ce serait la capacité à inhiber qui serait perturbée : inhiber des informations non utiles mais aussi des comportements parasites.

2/ Les dyslexies et la dyspraxie visio-spatiale

Les dyslexies, troubles spécifiques du langage écrit touchent 3 à 5 %²² des élèves

²² De la difficulté au trouble, M.Delahaie, INPES, 2004

scolarisés. L'origine de ces troubles reste en très grande partie inconnue. Ces troubles sont dits spécifiques et développementaux lorsqu'ils apparaissent chez des enfants qui ne présentent ni déficience intellectuelle, ni problèmes psychopathologiques, ni trouble sensoriel, ni déprivation socio-culturelle. Ils se traduisent par des difficultés persistantes:

- pour identifier les différents sons qui composent un mot alors que les capacités auditives sont intactes ;
- pour respecter l'orthographe d'un mot : celle-ci fluctue, reste phonétique, voire même ne respecte pas les coupures entre chaque mot ;
- pour comprendre le sens des mots.

Lorsque les activités de classe se centrent sur ces aspects de la langue et que les élèves se confrontent à des difficultés (ou à l'échec) qu'ils ne peuvent surmonter, les réactions de contournement de la tâche sont fréquentes. Les comportements peuvent alors être assimilés à de la mauvaise volonté ou à de l'inattention.

La difficulté pour ces élèves est que le diagnostic médical ne peut pas être posé avant le CE2. Celui-ci se situe dans le prolongement du diagnostic pédagogique de « difficulté spécifique d'apprentissage du langage écrit » reposant sur le constat d'incapacité à acquérir les processus spécifiques de la lecture.

On remarque l'inefficacité de l'identification des mots par médiation phonologique (voie indirecte) ou de l'identification des mots par voie directe. La forme mixte de dyslexie touche les deux voies de lecture. On remarque des difficultés visio-attentionnelles souvent liées à cette pathologie ce qui conforte l'hypothèse du déficit attentionnel. Dans ces cas, les difficultés d'attention sont des difficultés associées.

On retrouve dans la dyslexie, les mêmes troubles du comportement associés que dans le cas du TDAH mais ils sont généralement moins fréquents et moins intenses.

Il existe un autre trouble qui a des conséquences sur le comportement attentionnel, il s'agit de la dyspraxie et plus spécifiquement de la dyspraxie visio-spatiale. La dyspraxie se caractérise par des troubles du geste et/ou des symptômes neuro-visuels ou visio-spatiaux (troubles de la poursuite oculaire, du calibrage des saccades, de la précision de la fixation et de l'exploration).

On remarque un retard en graphisme, les élèves atteints sont décrits comme malhabiles, ils sont qualifiés de peu soigneux. Ils ont des difficultés à utiliser les outils, à

manipuler.

Dans le cas de la dyspraxie visio-spatial, c'est le contrôle occulo-moteur qui est perturbé. Ces regards qui se posent de façon inadaptés sur les supports de travail, l'incapacité à suivre les lettres et les mots sur la ligne, à changer de ligne peuvent être interprétés comme des difficultés d'attention. Ils relèvent en fait d'un trouble qui doit être diagnostiqué.

Un fois encore, la rencontre avec l'enseignant, la famille ; le partenariat avec l'orthophoniste peuvent favoriser des investigations complémentaires auprès d'un orthophoniste ou d'un service hospitalier spécialisé.

3/ Aide aux équipes

A la fin de son étude sur la question de l'attention en classe, Boujon²³ conclut :

"... les faibles performances d'un certain nombre d'enfants en classe sur des exercices qui demandent de l'effort et par conséquent de l'attention, pourraient refléter plutôt un manque de motivation qu'une incapacité à maintenir leur attention. Ainsi, remédier aux difficultés d'attention de ces enfants consisterait d'abord à passer par la modification de la présentation des exercices - présentation simplifiée et/ou plus ludique- plutôt qu'à changer l'enfant lui-même."

En temps que maître E, lorsque mon aide est sollicitée dans la classe, je peux proposer aux enseignants des adaptations. Celles-ci figurent dans les instructions officielles et dans le fascicule « Lire au CP » édité par le Ministère de l'Education Nationale.

Pour favoriser l'attention des élèves en classe, il y a des pistes à explorer :

- **favoriser une attitude réflexive** : écouter pour agir, contrôler sa lecture ou sa production écrite, savoir recourir aux outils, questionner; en les conduisant à **identifier et à évaluer** ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau ;
- **avoir des habitudes matérielles et physiques** : prendre soin des outils pour écrire, gommer ou souligner. Un dispositif d'aide et d'accompagnement est parfois indispensable pour permettre aux élèves de mettre de l'ordre dans leur environnement matériel ;
- **encadrer**, guider l'activité des élèves : en détaillant les phases successives des activités et en se centrant sur l'activité mentale et physique des élèves ; en les

23 Attention et réussite scolaire, C. Boujon, C.Quaireau, Dunod, 1997, p. 221

incitant à **décrire** les données de la tâche, puis à **rechercher et trier** les **informations pertinentes** ; en les habituant à chercher le **but** de la tâche, à **prévoir** son résultat ; en les aidant à **organiser** leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation) ; en les accompagnant dans la réalisation de la tâche ;

- **réduire momentanément** la part d'inconnu (notamment en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche) **en aménageant les tâches complexes** pour éviter que certaines d'entre elles, même si elles sont parfaitement adaptées au niveau moyen du groupe-classe, ne condamnent à la passivité les élèves plus lents ou moins prêts. Le maître peut proposer des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule compétence, celle qui fait problème.
- prendre le temps **d'installer les automatismes** (entraîner, réitérer...). Une réussite ponctuelle n'atteste pas d'une maîtrise assurée. Certains élèves ont besoin d'éprouver, de conforter leurs acquisitions dans nombre d'activités variées pour les stabiliser

Cette partie de ma fonction reste aujourd'hui limitée. Pour l'essentiel, il m'est possible de faire passer ces conseils dans la salle des maîtres lors d'échanges généraux. Cela a été le cas lors de l'observation en classe à l'origine du travail sur la catégorisation.

Il me faudra à l'avenir créer des lieux, des situations de travail où ces recommandations officielles pourront trouver une mise en pratique.

De la même façon que pour les élèves, la transformation des pratiques ne peut se passer d'une expérimentation accompagnée d'une verbalisation et d'une prise de conscience des changements.

CONCLUSION

Après ce tour d'horizon des conceptions de l'attention, je peux conclure que l'attention occupe une place prépondérante dans notre fonctionnement quotidien. La quasi-totalité de nos activités nécessite la mobilisation de l'un ou l'autre des processus attentionnels composant ce qu'il est actuellement convenu d'appeler le « système attentionnel ».

Ce mémoire m'a permis de comprendre que le terme « attention », si couramment utilisé de façon générale, ne réfère pas à une fonction unitaire. L'attention a plusieurs formes : attention sélective, attention soutenue, attention divisée. Elle est aussi influencée par des facteurs internes (motivation, état de vigilance...) et des facteurs externes à l'élève (nature de la tâche, moment de la journée...)

Ce constat établi, ce travail m'a permis de repérer plus précisément chez les élèves en difficulté avec lesquels je travaille la nature des difficultés qui se manifestent par des comportements d'inattention. **Bien souvent, les problèmes d'attention ne sont pas une cause des difficultés d'apprentissage mais une conséquence de celles-ci.**

La recherche de remédiation entreprise m'a permis de mieux comprendre l'importance des activités métacognitives qui permettent aux élèves de prendre conscience de leur fonctionnement cognitif pour l'influencer. C'est dans ce travail que se situe « le plus » qui différencie l'aide spécialisée à dominante pédagogique du soutien.

Certes cette aide n'est en rien suffisante car les élèves doivent construire des automatismes pour soulager leur mémoire de travail et devenir efficaces dans les tâches scolaires. Les activités de systématisation sont indispensables pour bâtir les apprentissages mais elles doivent faire sens pour les élèves afin qu'ils puissent transférer leurs acquisitions sur d'autres tâches.

Enfin, cette recherche, articulée à ma formation m'a permis de construire des repères, « des balises » pour différencier les difficultés normales des troubles. Cette distinction doit être prudente et construite dans le temps en concertation avec les divers acteurs présents autour de l'enfant. Il est en effet préférable (même si cela est moins sécurisant) de ne pas poser « d'étiquette » sur un élève plutôt que d'en poser une qui le figerait dans une perspective qui ne correspond pas à ses capacités.

Je voudrais conclure avec les propos de W. James cités en exergue de ce document.

« La faculté de dompter une attention vagabonde est à la racine du caractère, du jugement, et de la volonté : se posséder, c'est avoir cette faculté, et la développer est l'idéal par excellence de l'éducation. »

Il me semble que bien avant l'heure des sciences cognitives, W. James avait situé le problème de l'attention à sa juste place.

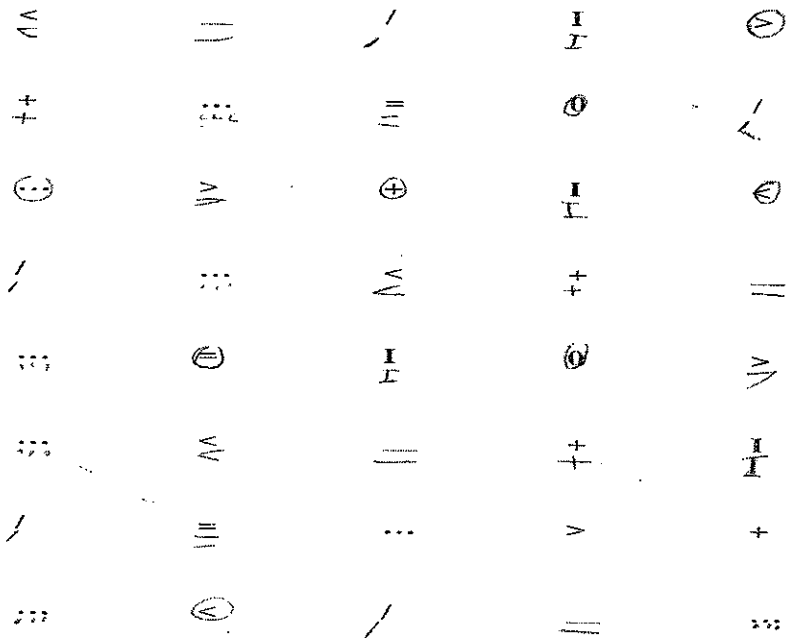
Je pense aujourd'hui que l'aide apportée aux élèves pour maîtriser leurs comportements attentionnels, contribue à forger les clefs de l'autonomie. Clefs sans lesquelles il devient difficile de faire valoir sa volonté pour construire son identité, sa pensée, ses actes et donc sa liberté.

BIBLIOGRAPHIE

- Aider l'enfant en difficulté scolaire, Jeanne SIAUD-FACCHIN, Odile Jacob, 2006
- Attention et réussite scolaire, Christophe BOUJON Christophe QUAIREAU, Dunod, 1996
- De la difficulté au trouble, Marc DELAHAIE, INPES, 2004
- Etre ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention..., Mireille Houart & Marc Romainville, Facultés Universitaires de Namur, 1996
- Je ne suis pas motivé, Brigitte PROT, Albin Michel, 2003
- La mémoire, Jean CAMBIER, Le cavalier bleu, 2001
- La mémoire, Laurent PETIT, PUF, 2006
- L'attention, Jean-François RICHARD, PUF, 1980
- L'attention, Jean-Paul MIALET, PUF, 1999
- Le cerveau et la pensée, Jean-François DORTIER, édition sciences humaines, 2003
- Le TDAH, cours de Mme DESBIEN, IUFM de Lille, 2007
- Le TDAH manuel de l'enseignant, Dauneen Abel, JANSSEN-ORTHO, 2004
- L'échec scolaire, Francine Best, PUF, 1997
- L'entretien d'explicitation, Pierre VERMERSCH, ESF, 2006
- Les dispositifs de l'AIS dans le premier degré, circulaire 2002-113, 4 avril 2002
- Les dyspraxies, intervention de Fabrice LOKAJ, IUFM de Lille, 2008
- Les étapes du développement psychologique, Michèle GUIDETTI, Armand Colin, 2002
- Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Alain Lieury et Coll, Dunod, 1996
- Mémoire CAPA-SH, L'attention, SUPIOT GOLEBIEWSKI Francine, 2001
- Mémoire CAPA-SH, Mots en mémoire, DEBRUYNE Annie, 1998
- Psychologie, Maurice REUCLEIN, PUF, 1977

ANNEXE 3 / Test d'attention partagée

Epreuve de copie de signes (Zachary CP février)



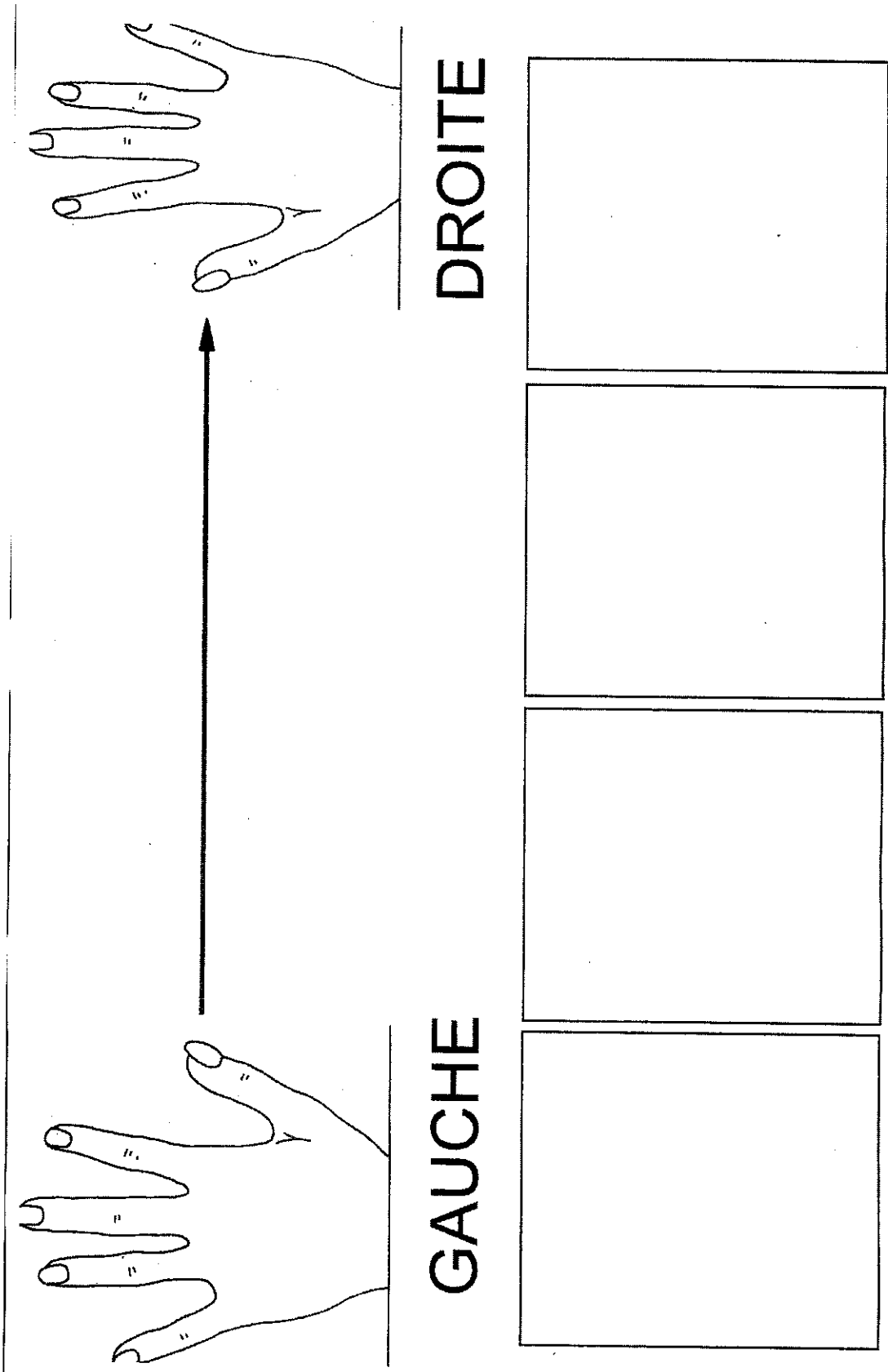
Texte lu aux élèves :

Il était une fois un petit chat noir qui se promenait dans la forêt. Un papillon arriva droit sur lui. Le chat le regarda voler et fut ébloui par la lumière jaune du soleil. Le papillon s'envola tout en haut de l'arbre vert. Le petit chat chercha le papillon, mais il vit à la place une jolie fée bleue entourée d'étoiles. Elle lui demanda : « Pourquoi ne voles-tu pas, petit chat noir ? » « Mais parce que je n'ai pas de jolies ailes comme toi ou le papillon », répondit-il. « Qu'à cela ne tienne, petit minou ! » Après un coup de baguette magique, le chat se retrouva avec deux grandes ailes rouges et se mit à voler au-dessus de la forêt verte. C'était magnifique de voir le monde comme ça. Les gens, les maisons, les animaux paraissaient petits et les arbres noirs.

Phase de rappel :



Annexe 4 / Affiche du sens conventionnel de la lecture



Annexe 5 / Affiche procédure de copie

1



2



3



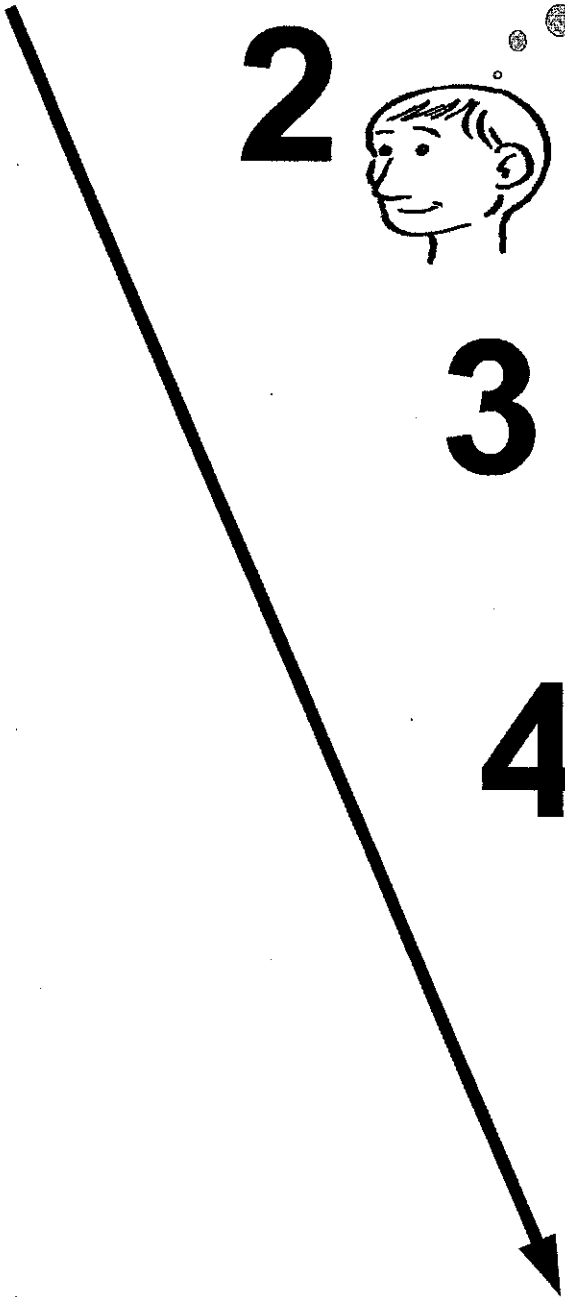
4



5



6



Annexe 6 / Situation de copie différée

1/ caméra

2/ chat

3/ carotte

4/ la maison

5/ une voiture

6/ le parapluie

7/ un hippopotame

8/ un hippopotame

9/ Je suis en CE1.

10/ Ce sont mes affaires.

11/ Hier, je suis allé au zoo et j'ai vu un
hippopotame derrière le grillage.

PS : les étiquettes sont découpées,
numérotées recto et verso puis posées face
cachée sur une table.