

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de  
la Formation »

Parcours : Premier degré

# **La motivation scolaire chez les élèves atteints du TDAH**

soutenu par Mékilla Amrou et  
Oriana Velut le 17 Mai 2019

Référente de mémoire :  
Mercedes Baugnies

Jury de soutenance : Mercedes  
Baugnies et Damien Givry

## Remerciements

Nous remercions notre référente de mémoire, Mme Mercedes Baugnies, pour son rigoureux encadrement et ses judicieux conseils.

Nos remerciements vont aussi, bien évidemment, vers l'équipe éducative pour son plein investissement et son réel soutien durant toute la réalisation du projet.

## Table des matières

Table des matières .....	3
1. Introduction.....	4
1.1 Thème étudié .....	4
1.2 Cadre Institutionnel .....	4
2. Cadre de l'étude .....	6
2.1 Cadre théorique.....	6
2.1.1 Résultats professionnels et scientifiques .....	6
2.1.2 Définition des termes importants.....	8
2.2 Problématique : question de recherche .....	10
2.3 Hypothèses.....	11
3. L'étude .....	12
3.1 Choix de la méthode.....	12
3.2 Méthodologie .....	12
3.3 Traitement des données .....	13
4. Les résultats .....	20
4.1 Présentation des résultats .....	20
4.2 Discussion .....	24
4.3 Limites de l'étude.....	26
5. Conclusion .....	28
5.1 Conclusion.....	28
5.2 Perspectives .....	28
Références bibliographiques .....	29
4 <sup>e</sup> de couverture.....	30
Annexes .....	31

## Introduction

### 1.1 Thème étudié

Nous avons choisi le thème des élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que celui de la motivation scolaire. Parmi les besoins éducatifs particuliers, nous avons retenu celui du TDAH<sup>1</sup>. Il s'agit du Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité. Ces thèmes s'inscrivent dans la connaissance du système éducatif français. Cette discipline constitue l'une des épreuves orales du concours de recrutement de professeurs des écoles. Au cours de nos stages en école élémentaire, nous avons pu observer des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, notamment des élèves en situation de handicap, avec des troubles « dys- », mais aussi des élèves atteints du TDAH. Nous avons aussi pu observer des gestes professionnels nourrissant la motivation scolaire des élèves.

### 1.2 Cadre institutionnel

Nos thèmes sont évoqués dans différents documents institutionnels, dont le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), les programmes du cycle 2 et 3 (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015) et la circulaire du 08 août 2016 pour la scolarisation des élèves en situation de handicap.

- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015) :
  - « Il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ; »
  - « Il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ; »
  - « Il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ; »
  - « Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible. »

---

<sup>1</sup> Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

- Les programmes pour les cycles 2 et 3 (B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015) :  
« Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. »
- La circulaire du 08 août 2016 pour la scolarisation des élèves en situation de handicap (B.O. n° 30 du 25 août 2016) :

Le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

L'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence [...]. L'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences. La participation de ces élèves aux sorties et voyages scolaires et aux activités périscolaires est un droit. Le rôle et l'avis de la famille est fondamental à chaque étape de la scolarisation de l'élève en situation de handicap. Afin de répondre à ses besoins, la collaboration et la formation de tous les acteurs sont la clé d'une scolarisation de qualité et d'un parcours de formation réussi.

## Cadre de l'étude

### 2.1 Cadre théorique

#### 2.1.1 Résultats professionnels et scientifiques

Le thème des besoins éducatifs particuliers et de la motivation scolaire est abordé dans des documents professionnels tels que les mémoires professionnels d'étudiants des ESPE<sup>2</sup> ainsi que dans des ouvrages scientifiques.

Il est traité d'un point de vue sociologique dans le mémoire professionnel *Les enseignants et l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés)* écrit par Pihen, A. (IUFM<sup>3</sup> Nord-Pas-de-Calais). L'auteur s'interroge sur la façon dont les enseignants appréhendent la scolarisation des enfants en situation de handicap. Elle a choisi de s'appuyer sur les critères du genre, de l'âge (moins ou plus de 40 ans), de la formation des enseignants, de leur origine sociale, la prise en charge des élèves en situation de handicap (ULIS<sup>4</sup> anciennement CLIS<sup>5</sup>) et sur l'appréhension des types de handicap (moteur et cognitif). Au travers de deux différents moyens d'investigation tels que le questionnaire et l'entretien, l'auteur conclut que :

- les enseignants sont, aujourd'hui, plus à l'aise avec des enfants atteints de handicaps moteurs que cognitifs ;
- les enseignants exerçant dans une structure possédant des classes ULIS ont moins d'appréhensions ;
- les enseignants ayant suivi une formation A.S.H.<sup>6</sup> sont plus favorables à l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans un milieu ordinaire. Ces enseignants-là sont plus à l'aise avec ces élèves ;
- les enseignants ne sont pas plus favorables à l'inclusion des élèves en situation de handicap que les enseignantes ;
- un enseignant de moins de 40 ans n'éprouve pas plus de difficultés qu'un enseignant de plus de 40 ans.

---

<sup>2</sup> École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

<sup>3</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

<sup>4</sup> Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

<sup>5</sup> Classe pour l'Inclusion Scolaire

<sup>6</sup> Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

Ce thème est également traité d'un point de vue pédagogique dans le mémoire professionnel *Scolarisation d'un élève hyperactif en classe ordinaire : les adaptations pédagogiques* écrit par Spetebroot, A. (IUFM Nord-Pas-de-Calais). Ainsi, l'auteur se questionne sur les adaptations pédagogiques pouvant être mises en place face à un élève hyperactif. Elle constate grâce à ses observations sur un élève atteint du TDAH avec hyperactivité, que les enseignants non spécialisés ne peuvent pas construire de stratégies pédagogiques efficaces car ils manquent d'apports scientifiques concernant ce trouble cognitif. Ils traitent l'hyperactivité de l'élève seulement comme une forte agitation due au caractère de l'élève et non pas comme un trouble physiologique.

Parmi les besoins éducatifs particuliers, nous avons choisi celui du TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). Dans ce cadre-là, nos recherches ont porté sur des œuvres scientifiques ciblées sur le TDAH, telles que *Trouble de l'attention chez l'enfant, prise en charge psychologique* de Thomas, J., Vaz-Cerniglia, C., Willems, G. et *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)* du Dr Gramond, A. et de Nannini, L. Les auteurs abordent le TDAH de manière psychanalytique au travers d'études de cas et proposent des remédiations pédagogiques pour les élèves concernés, leur famille et les enseignants. À cela s'ajoute étroitement le thème de la motivation scolaire qui est fondamental.

La motivation scolaire est traitée dans le mémoire professionnel *La motivation scolaire* de Sinoir, J. (ESPE de l'Académie de Rouen). L'auteur y aborde les théories de la motivation et s'appuie sur le domaine de la psychopédagogie. Elle s'interroge sur la dynamique motivationnelle des élèves et sur le rôle de l'enseignant dans celle-ci. Pour y répondre, elle émet trois hypothèses qui portent sur les facteurs de la motivation des élèves : le premier étant le choix du modèle pédagogique (traditionnel / constructiviste / socio-constructiviste) ; le deuxième, le choix ou non d'une pédagogie différenciée ; le dernier, le choix des activités qui favorisent un engagement et une persévérance des élèves. L'auteur conclut que ces trois facteurs influencent fortement la dynamique motivationnelle de l'élève et que ceux-ci doivent être pris en compte par l'enseignant.

Dans le livre *Les théories de la motivation* de Fabien Fenouillet, le thème de la motivation est traité de manière théorique. Cet ouvrage présente l'ensemble des théories de la motivation.

Dans le livre *La motivation en contexte scolaire* de Rolland Viau (2009), l'auteur s'intéresse à la motivation en contexte scolaire. Ainsi, il présente dans un cadre théorique, les sources de la motivation, ses manifestations, puis il propose dans une seconde partie, différents outils dédiés aux enseignants pour appréhender, faire évoluer la motivation chez leurs élèves.

Au travers des thèmes des besoins éducatifs particuliers, notamment du TDAH et de la motivation scolaire, la notion de handicap est largement abordée dans la littérature, aussi avons-nous choisi d'élargir nos recherches sur une œuvre scientifique traitant du handicap et de la scolarisation des élèves en situation de handicap telle que *La Scolarisation des enfants en situation de handicap* écrit par Fuster, P., Jeanne, P.

### 2.1.2 Définition des termes importants

- BEP<sup>7</sup> :

D'après l'IH2EF<sup>8</sup>, la notion de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... Les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives.

- Le Handicap :

D'après l'article L.114 de la *loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

---

<sup>7</sup> Besoins éducatifs particuliers

<sup>8</sup> Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation



- TDAH :

D'après le centre d'Aides aux étudiants de l'université Laval, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est un problème neurologique qui apparaît durant l'enfance. Ce trouble est lié à des anomalies de développement et de fonctionnement du cerveau. Dans la majorité des cas, il y a une composante héréditaire. Le TDAH n'est pas causé par des besoins affectifs non comblés ou par des problèmes psychosociaux, même s'il peut être exacerbé par ces facteurs. Il n'y a pas non plus de lien entre le TDAH et l'intelligence de la personne. Les personnes souffrant d'un TDAH ont des difficultés d'attention et/ou d'impulsivité et d'hyperactivité qui affectent différentes sphères de leur vie (sociale, scolaire et professionnelle). Ce trouble se présente plus souvent chez l'enfant que chez l'adulte mais il persiste à l'âge adulte chez la moitié des enfants qui en sont atteints [...].

- La motivation scolaire : Dans le dictionnaire *Larousse*, la motivation est définie comme suit : « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. » D'après le TLFi<sup>9</sup>, « la motivation est, dans le domaine de la psychopédagogie, l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. La compréhension des causes qui poussent un individu ou non à agir est le point central des théories motivationnelles. » Dans notre cadre théorique, nous allons nous centrer sur la définition de Rolland Viau, qui correspond plus à notre recherche. « La motivation de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal. » (*La motivation en contexte scolaire*, Viau, 2009, p.) Il utilise le terme *dynamique motivationnelle*. Il la définit de la manière suivante : « Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. » (*La motivation en contexte scolaire*, Viau, 2009, p 12.)

---

<sup>9</sup> Trésor de la Langue Française informatisé

- L'école inclusive :

Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres (Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>).

L'éducation inclusive consiste à mettre le droit à l'éducation en œuvre en y incluant tous les apprenants, en respectant leurs divers besoins, capacités et caractéristiques et en éliminant toutes les formes de discrimination dans l'environnement d'apprentissage. (UNESCO. *Droit à l'éducation : Principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques*. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491\\_fre/PDF/228491fre.pdf.multiple](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491_fre/PDF/228491fre.pdf.multiple)).

## 2.2 Problématique : question de recherche

Nos recherches nous ont informées sur les différents besoins éducatifs particuliers existants et nous avons retenu celui du TDAH. Ce choix nous a donné la possibilité de centrer nos recherches sur le second thème, celui de la motivation scolaire, thème largement étudié dans le domaine de la psychopédagogie. De nombreux chercheurs, comme Rolland Viau, se consacrent à l'étude de la motivation scolaire et ont proposé des pratiques pédagogiques pour aider les enseignants à comprendre et développer plus efficacement la motivation de leurs élèves.

La motivation scolaire est un thème étroitement lié à celui des besoins éducatifs particuliers par un socle commun, celui de l'école inclusive. Celle-ci permet la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ce lien étroit nous a permis de définir notre problématique de recherche.

Nous répondrons à la question suivante : *Comment l'école inclusive permet-elle le développement de la motivation scolaire chez les élèves atteints du TDAH ?*

Remarque sur le TDAH : Nous précisons que si le TDAH est ici abordé comme un besoin éducatif particulier, il est d'abord un trouble neurodéveloppemental générant des difficultés à plusieurs niveaux (cognitif, social, scolaire) . C'est à ce titre qu'un élève atteint du TDAH aura des besoins éducatifs particuliers tout au long de sa scolarité.

### **2.3 Hypothèses**

L'école inclusive permet la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. En ce sens, nous nous demandons comment l'école inclusive permet le développement de la motivation scolaire chez les élèves atteints du TDAH. Pour y répondre, nous émettons les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse n°1 : Les dispositifs prescrits par le Ministère de l'Éducation Nationale améliorent les apprentissages des élèves atteints du TDAH.

Hypothèse n°2 : Les adaptations pédagogiques mises en place ont un impact positif sur la motivation scolaire de l'élève atteint du TDAH.

## L'étude

### 3.1 Choix de la méthode

- La méthode expérimentale

Notre question de recherche est la suivante : *Comment l'école inclusive influence-t-elle la motivation scolaire des élèves atteints du TDAH ?* De celle-ci découlera diverses hypothèses que nous tâcherons de valider ou d'invalider, au travers de nos observations et questionnaires.

- L'observation

Nous recueillerons des données par observation. Nous effectuerons des prises de notes, et nous utiliserons une grille d'observation basée sur des critères liés à la motivation scolaire des élèves atteints du TDAH. Cette grille sera remplie par l'enseignante de l'élève x.

- Méthode de l'enquête : questionnaire

Il s'agira de faire remplir plusieurs questionnaires de type semi-directifs donc basés sur un rapport de confiance, ceci afin de recueillir des données qualitatives.

Cette méthode vise à collecter des données que l'élève ne peut pas nous fournir comme par exemple : le diagnostic, les démarches effectuées par la famille, le suivi dont il bénéficie, le ressenti des parents, des enseignantes, de l'AESH<sup>10</sup>, etc.

- Questionnaire n°1 : questionnaire dédié à la mère de l'élève.

- Questionnaire n°2 : questionnaire dédié à l'enseignante principale de l'élève et aux autres enseignantes le côtoyant.

- Questionnaire n°3 : questionnaire dédié à l'AESH de l'élève.

### 3.2 Méthodologie

- Le terrain

---

<sup>10</sup> Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap

Il s'agit d'une école élémentaire publique, située en zone urbaine dans le 13<sup>e</sup> arrondissement de Marseille. Elle fait partie du REP+<sup>11</sup> de Marseille et accueille un public défavorisé.

Elle comprend 17 classes : 4 CP (tous dédoublés et chacun avec un effectif entre 12 et 13 élèves) ; 4 CE1 ; 3 CE2 ; 2 CM1 ; 1 CM1/CM2 ; 2 CM2 ; 1 classe ULIS (accueillant un effectif de 12 élèves en situation de handicap mental, de niveaux différents : CP, CE1, CE2, CM2).

- L'échantillon

Il s'agit d'un garçon de 6 ans, scolarisé en CP, en classe ordinaire, dans une école en REP+, bénéficiant d'une AESH. Il est atteint du trouble du déficit de l'attention sans hyperactivité. Il est pris en charge par un médecin spécialiste. Il ne bénéficie pas de traitement médicamenteux (Ritaline). L'échantillon comprend également les quatre enseignantes de CP<sup>12</sup>, l'AESH et la mère de l'élève, le directeur de l'établissement. L'équipe éducative<sup>13</sup> est présente pour cet élève au sein de l'établissement.

- Caractéristiques de la classe

Il s'agit d'une classe de 13 élèves, comprenant 6 garçons et 7 filles. Le groupe est hétérogène. Le climat scolaire est dans l'ensemble serein. Les relations entre l'enseignante et ses élèves sont de l'ordre du respect et de la bienveillance. Les élèves s'entendent bien. En ce qui concerne la motivation des élèves, elle passe par un enrôlement continu et efficace de l'enseignante.

- Représentativité de l'échantillon

Il n'y a qu'un élève sur 13 atteint du TDAH dans cette classe. Cependant, l'école a une classe ULIS, dans laquelle nous avons pu observer deux élèves atteints du TDAH mais associé à un autisme. Nous avons choisi de n'observer qu'en classe ordinaire, le dispositif ULIS n'étant dédié qu'aux élèves en situation de handicap.

### 3.3 Traitement des données

---

<sup>11</sup> Réseau d'Éducation Prioritaire plus

<sup>12</sup> Dont une absente durant l'étude pour congé maternité

<sup>13</sup> Enseignantes de CP et AESH

Nous avons utilisé le cadre de référence proposé par Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, publié en 2009.

Selon lui, la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par un grand nombre de facteurs externes. Pour ne pas s'y perdre, nous les avons regroupés en quatre catégories : la vie personnelle de l'élève (p.ex. la famille), la société (p.ex. la culture), l'école (p.ex. les règlements) et la classe (p.ex. une activité pédagogique).

Dans le cadre de notre étude, nous ne nous sommes volontairement limitées qu'aux facteurs relatifs à l'école et à la classe. De plus, « cette motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations » (*La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau, 2009). En voici une représentation :

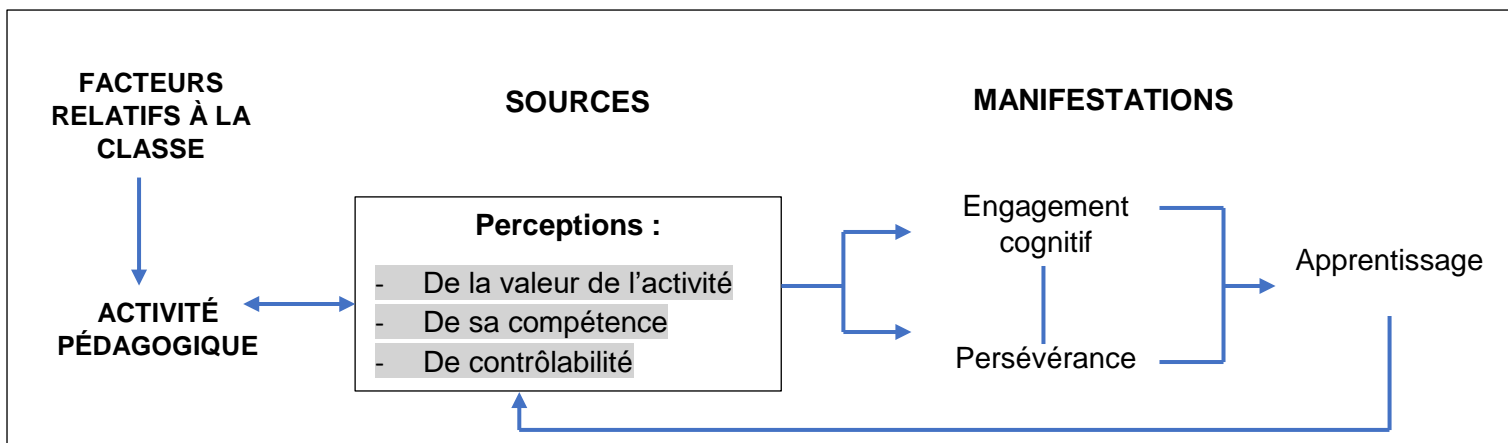


Figure 1 - La dynamique motivationnelle de l'élève

Dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau propose « des instruments susceptibles d'aider les enseignants à dresser le portrait motivationnel de leur classe et à analyser les problèmes motivationnels que leurs élèves peuvent éprouver ».

Parmi ces instruments pédagogiques, nous avons utilisé une grille d'analyse que nous avons adaptée à notre étude. Nous l'avons utilisée comme support d'observation et de questionnement.

ACTIVITÉS							
	Lecture	Écriture	Maths	Expression orale	Arts Visuels	EPS <sup>14</sup>	Remarques
<b>Sources de la dynamique motivationnelle</b>							
Perception de la valeur des activités							
- Utilité							
- Intérêt							
Perception de sa compétence							
Perception de contrôlabilité							
<b>Manifestations</b>							
Engagement							
Persévérance							
Apprentissage							

Tableau 1 - Grille schématique non complétée

Nous avons modifié le nombre d'activités<sup>15</sup> dans le but d'englober la majorité des disciplines enseignées à l'école élémentaire et d'analyser les différentes tâches sous-jacentes à ces disciplines. Cela afin de dresser le portrait motivationnel de l'élève x. L'enseignante utilisera les termes suivants pour compléter cette grille : très bonne, bonne, moyenne, faible, assez faible, très acceptable, en bas de la moyenne.

<sup>14</sup> Éducation physique et sportive

<sup>15</sup> Les activités rajoutées sont surlignées.

Selon Rolland Viau, les perceptions sont des jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même. Elles sont constituées à la fois d'un processus et de connaissances [...]. Nos perceptions sont subjectives [...]. On distingue deux types de perceptions : les perceptions générales, comme l'estime de soi, et les perceptions qui sont spécifiques à des situations données. En contexte scolaire, les perceptions spécifiques d'un élève se rattachent à une matière ou à une activité pédagogique. Il peut ainsi se percevoir « bon à l'école » (perception générale), mais faible lorsqu'il doit résoudre des problèmes de mathématiques (perception spécifique). Dans le modèle de la dynamique motivationnelle présenté [...], ce sont les perceptions spécifiques qui sont privilégiées. (Viau, 2009, p 22-23.)

Nous allons donc définir les termes de perception de la valeur d'activité, de compétence et de contrôlabilité qui constituent les sources de la dynamique motivationnelle de l'élève.

- Perception de la valeur des activités :

La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit [...]. Afin de bien saisir le concept de perception de la valeur d'une activité, il importe donc de s'attarder à deux de ses dimensions : l'intérêt et l'utilité [...]. Le terme *intérêt* renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique (Hidi, 2006, Schiefele, 1991, in, Viau, 2009, p. 25). Le terme *utilité* renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité (Viau, 2009, p. 24-25).

- Perception de sa compétence : « Croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2003 : p.12, in, Viau, 2009, p. 36-37)
- Perception de contrôlabilité : « Degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » (Viau, 2009, p 44.)



Les manifestations de la dynamique motivationnelle de l'élève, elles, sont ainsi définies :

- L'engagement cognitif :

Il correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Salomon, 1983, in, Viau, 2009, p. 52). De façon plus précise, Butler et Cartier (2004) ont défini l'engagement comme la gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique, cette gestion étant fondée sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation. En résumé, un élève motivé montre qu'il est engagé sur le plan cognitif lorsqu'il recourt consciemment à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée (Viau, 2009, p 52-53.).

- La persévérance : « Dans notre modèle de la dynamique motivationnelle, la persévérance fait référence au temps : les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils se consacrent aux activités proposées le temps nécessaire pour les réussir. » (Viau, 2009, p 63)

- L'apprentissage : « L'apprentissage est [...] la manifestation finale de la dynamique motivationnelle, car un élève motivé persévéra et s'engagera plus dans une activité pédagogique qu'un élève non motivé, et son apprentissage n'en sera que meilleur. » (Pintrich et De Groot, 1990, in, Viau, 2009, p. 63)






Pour ce qui concerne l'analyse des données, nous utiliserons la grille schématique complétée par l'enseignante. Nous procéderons de la manière suivante :

- Étape 1 : Nous analyserons la récurrence des termes (« très bonne, bonne, faible etc. ») puis leur fréquence en pourcentage dans un tableau :
  - en fonction de toutes les activités pédagogiques choisies et de chaque source de la dynamique motivationnelle.
  - en fonction des activités pédagogiques choisies et de chaque manifestation de la dynamique motivationnelle.

- Étape 2 : Ces fréquences seront ensuite présentées dans :
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de la perception de la valeur des activités (utilité).
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de la perception de la valeur des activités (intérêt).
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de la perception de sa compétence.
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de la perception de contrôlabilité.
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de l'engagement cognitif.
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de la persévérance.
  - un diagramme circulaire représentant l'évaluation de l'apprentissage.
  
- Étape 3 : Lors de cette étape, nous présenterons dans un tableau les résultats de 4 questionnaires (celui de l'enseignante principale, des deux autres enseignantes de CP et de l'AESH de l'élève x). Il regroupera les données récoltées concernant les dispositifs, notamment les adaptations pédagogiques et les gestes professionnels de l'équipe éducative. Il permettra de montrer leurs effets sur le comportement de l'élève x et sur sa relation avec autrui. Nos observations effectuées en classe viendront compléter ce tableau.

Cette analyse permettra de dresser le portrait motivationnel de cet élève. Afin de l'introduire, nous utiliserons les réponses apportées par le questionnaire dédié à la mère de l'élève x.

Une fois complétée, la grille schématique sera codée comme suit :

Termes	Codage couleur
<b>TB (très bonne)</b>	
<b>B (bonne)</b>	
<b>M (moyenne)</b>	
<b>F (faible)</b>	
<b>AF (assez faible)</b>	

Remarque : Les termes « très acceptable » et « en bas de la moyenne » ne sont pas utilisés dans la grille. Ils représentent donc un pourcentage nul.

Exemples :

1. Calcul du pourcentage de la fréquence du terme « très bonne » :

Sur l'ensemble des 6 activités pédagogiques choisies et de la première source de la dynamique motivationnelle, nous retrouvons 3 fois le terme « très bonne ».

$$P = \frac{3}{6} \times 100$$

$$= 50 \%$$

2. Calcul de l'angle représentant le pourcentage du terme « très bonne » :

$$\text{Angle} = \left( \frac{50}{100} \right) \times 360^\circ$$

$$= 180^\circ$$

3. Calcul du pourcentage d'accord :

Catégories	Codage 1	Codage 2	Nombre d'accord	Nombre de désaccord
Confiance de l'élève x en l'équipe éducative	1	1	1	0
Coin bibliothèque/détente	2	2	2	0
Volonté de l'élève x de demander de l'aide si besoin	3	3	3	0
Gestion du matériel aidée (PE/AESH)	2	2	2	0
Relance verbale régulière du PE	2	2	2	0
Somme	10	10	10	0

*Tableau 2 - Reproductibilité de l'analyse des réponses des 4 questionnaires*

Remarque : le codage 1 correspond à l'analyse réalisée par Oriana Velut. Le codage 2 correspond à l'analyse réalisée par Mékilla Amrou.

Pourcentage d'accord minimum : 85 %

$$P = 10 / (10 + 0) = 1$$

$$P = 1 \times 100 = 100 \%$$

Pourcentage d'accord trouvé : 100 %

## Les résultats

### 4.1 Présentation des résultats

ACTIVITÉS							
	Lecture	Écriture	Maths	Expression orale	Arts Visuels	EPS	Remarques
<b>Sources de la dynamique motivationnelle</b>							
Perception de la valeur des activités							
- Utilité	TB	B	M	TB	M	TB	
- Intérêt	TB	F	F	TB	F	TB	
Perception de sa compétence	TB	M	AF	TB	AF	TB	
Perception de sa contrôlabilité	TB	M	M	TB	F	TB	
<b>Manifestations</b>							
Engagement	TB	B	B	TB	F	TB	
Persévérance	TB	F	M	TB	F	TB	
Apprentissage	TB	TB	TB	TB	B	TB	

Tableau 3 - Grille schématique complétée

La grille schématique regroupe 6 activités pédagogiques, toutes analysées par rapport aux 4 sources et aux 3 manifestations de la dynamique motivationnelle. Le terme « très bonne » n'est utilisé que pour les activités pédagogiques suivantes : la lecture, l'expression orale et l'EPS. Les termes « faible », « assez faible », « moyenne et bonne » ne sont employés que pour les activités suivantes : écriture, mathématique et arts visuels.

Perception de la valeur des activités :  
utilité

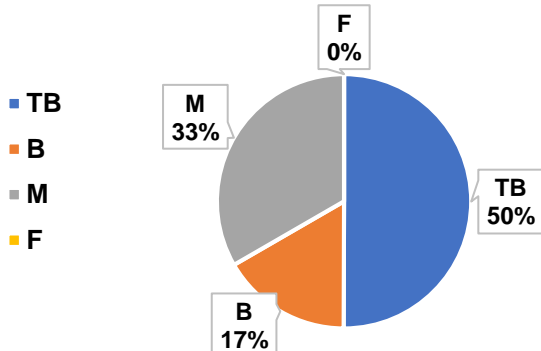


Diagramme n°1

Perception de la valeur des activités :  
intérêt

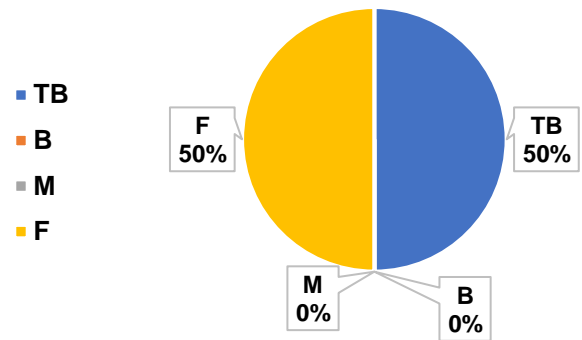


Diagramme n°2

Perception de la compétence

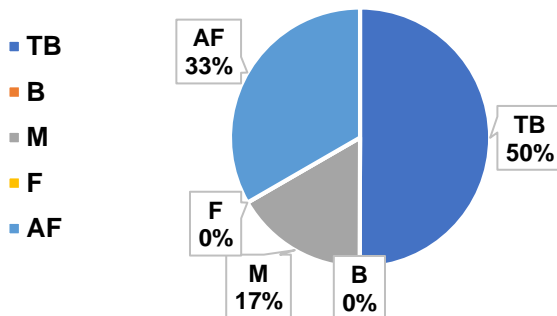


Diagramme n°3

Perception de contrôlabilité

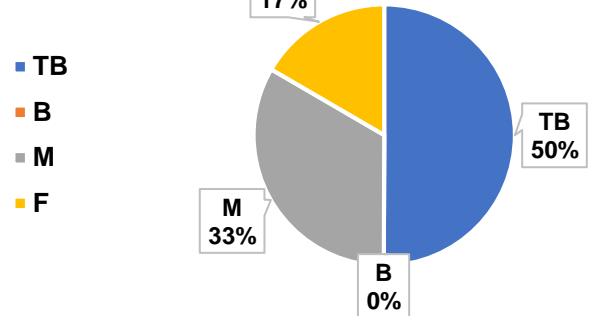


Diagramme n°4

Engagement cognitif

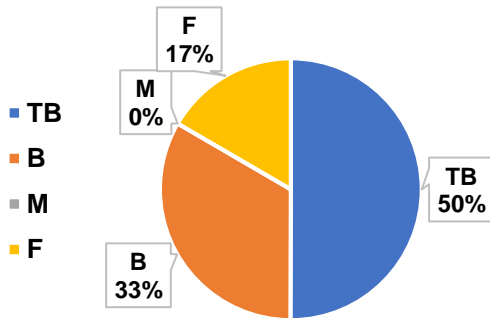


Diagramme n°5

Persévérance

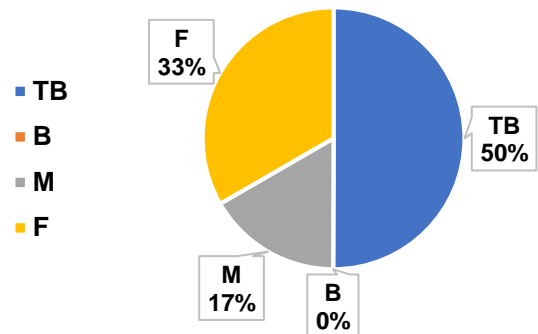


Diagramme n°6

Apprentissage

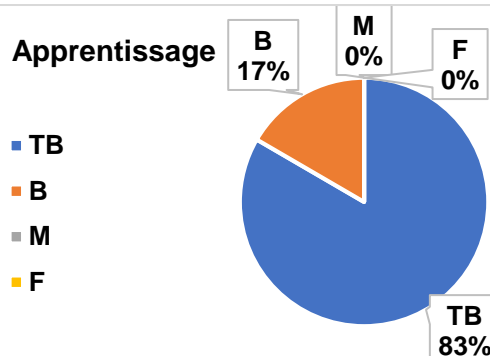


Diagramme n°7

La fréquence des récurrences des termes sont représentées dans les diagrammes suivants :

- Diagramme sur la perception de la valeur des activités (utilité) : Il y a 50 % de « TB », 17 % de « B », 33 % de « M », 0 % de « F » et 0 % de « AF ».
- Diagramme sur la perception de la valeur des activités (intérêt) : Il y a 50 % de « TB », 50 % de « F », 0 % de « B », 0 % de « M » et 0 % de « AF ».
- Diagramme sur la perception de sa compétence : il y a 50 % de « TB », 17% de « M », 33 % de « AF », 0 % de « B » et 0 % de « F » .
- Diagramme sur la perception de sa contrôlabilité : il y a 50 % de « TB », 17% de « F », 33 % de « M », 0 % de « AF » et 0 % de « B ».
- Diagramme sur l'engagement cognitif : il y a 50 % de «TB », 33 % de « B », 17 % de « F », 0 % de « M » et 0 % de « AF ».
- Diagramme sur la persévérance : il y a 50 % de « TB », 17 % de « M », 33 % de « F », 0 % de « B » et 0 % de « AF ».
- Diagramme sur l'apprentissage : il y a 83 % de « TB », 17 % de « B », 0 % de « M », 0 % de « F » et 0 % de « AF ».

Dispositifs	Descriptions des dispositifs	Effets sur le comportement de l'élève x depuis sa prise en charge	Effets sur sa relation avec autrui depuis sa prise en charge
<b>Adaptations pédagogiques</b>	<u>Organisation spatiale</u> : Placement de l'élève proche du tableau en CP4. Il est toujours à la même place avec ou sans AESH (dans toutes les classes).  Coin BCD <sup>16</sup> <b>(2 fois)</b>	→ Rassure l'élève dans sa routine journalière. Donne des repères dans la classe. → Canalise, calme l'élève. Il gère mieux sa frustration de ne pas pouvoir intervenir immédiatement.	<u>Relation avec l'équipe éducative</u> : L'élève a pris confiance en lui.  Il a confiance en ses enseignantes et en son AESH. <b>(2 fois)</b>
	<u>Organisation temporelle</u> : Adaptation de l'EDT <sup>17</sup> : La PE <sup>18</sup> modifie régulièrement l'EDT de la journée pour s'adapter à l'élève x (repousse une activité complexe du matin à l'après-midi pour que l'élève, s'il est fatigué, bénéficie de l'aide de l'AESH présente l'après-midi). La PE demande à l'élève de venir déplacer l'étiquette de l'activité sur l'EDT situé sur le tableau. Utilisation d'un minuteur.	→ Maintien de l'attention. Maintien dans la tâche. Il arrive à mieux à s'adapter aux changements de situation. Cela le rassure. → Le rassure dans l'accomplissement de la tâche et lui permet de visualiser le temps qu'il a pour effectuer cette tâche et donc le temps de concentration	Dans ses moments de « panique », l'élève est plus affectueux avec ses enseignantes. Ils leur fait des câlins. Il sollicite leur aide s'il en ressent le besoin. <b>(3 fois)</b> Dès le début de l'année, l'élève a établi

<sup>16</sup> Bibliothèque/coin détente

<sup>17</sup> Emploi du Temps

<sup>18</sup> Professeure des écoles

		nécessaire (temps court). Il arrive même que ce soit l'élève lui-même qui demande de mettre le minuteur pour mieux prendre conscience du temps restant.	une sorte de rituel de salutation. Tous les matins dans la cours, à 8h30, lorsque la PE lui dit bonjour, il faut qu'elle lui touche les cheveux, et pareil au retour du repas (il mange à la maison) à 13 h 30.
	<u>Gestion du matériel :</u> Gestion du matériel par la PE ou l'AESH : La PE aide l'élève à ne sortir sur la table que ce dont il va avoir besoin pour l'activité. <b>(2 fois)</b>	→ Évite la surcharge cognitive, toutes distractions et permet un enrôlement plus efficace.	
	<u>Procédures :</u> N'étant pas très à l'aise avec l'écriture et la motricité fine en général, l'élève a le droit d'écrire en capital tout le temps, hormis lors de travaux de graphisme ou d'écriture (pour une dictée de syllabes, de mots, pour la mémorisation des mots-outils, pour un travail de production d'écrit...) En début d'année, lors d'exercices sur feuilles, la PE n'obligeait pas l'élève à écrire la date, maintenant il l'écrit en abrégée une fois le travail terminé. La PE donne le rôle de distributeur à l'élève.	→ Ceci pour qu'il ne perde pas du temps et de la concentration à l'écriture mais qu'il utilise son temps et sa concentration sur l'objectif de la séance.  → Ce rôle le calme et lui donne de la satisfaction.	Il prend de plus en plus le temps de raconter de lui-même, ce qu'il fait à la maison, ce qu'il a mangé, ce que ses parents ont prévu de faire le week-end suivant, etc.  <u>Relation avec les pairs :</u>
<b>Gestes professionnels</b>	Sollicitation régulière de la part de la PE (+ de relances verbales). <b>(2 fois)</b> Rappel des tâches à accomplir. Consignes très explicites. La PE valide les démarches de l'élève. Elle le valorise, le rassure et l'encourage. Adaptation du ton, du volume de sa voix et exagération de sa gestuelle (langage visuel). Lors d'une crise, la PE accorde à l'élève le droit d'aller crier/pleurer dans des coussins situés au coin bibliothèque/détente. Propose à l'élève d'aller lire un livre au coin bibliothèque/détente (activité de délestage et de plaisir).	→ Maintien de l'attention → Évite la surcharge cognitive et peut donc se centrer sur le but à atteindre. → Rassuré, car il sait exactement ce qu'il doit accomplir. Il ne se sent pas perdu mais se sent guidé. → Meilleure compréhension des attentes de la PE (silence, posture d'écoute). → Le canalise et le calme → L'élève est plus détendu, plus disponible pour les activités en cours.	Il reste volontiers dans le groupe classe. Il joue avec ses camarades durant la récréation. Il n'est plus solitaire.

Tableau 4 - Résultat des 4 questionnaires

Nous avons synthétisé les réponses des 4 questionnaires. Ce tableau est organisé autour de deux catégories : la première étant les adaptations pédagogiques et la seconde étant les gestes professionnels. Nous avons choisi ces deux catégories dans le but de répondre à nos hypothèses de recherche.

Celles-ci traitant des dispositifs mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale et des adaptations pédagogiques mises en place en classe par l'équipe éducative (enseignantes et AESH).

Dans un premier temps, nous avons décrit ces dispositifs-là. Dans un second temps, nous avons regroupé les réponses traitant les effets de ces dispositifs, sur le comportement de l'élève  $x$  et sur sa relation avec autrui depuis sa prise en charge.

## 4.2 Discussion

Nous nous intéresserons d'abord aux résultats concernant les sources de la dynamique motivationnelle. Au regard du diagramme n°1, nous constatons que l'élève  $x$  perçoit comme très utile les activités pédagogiques suivantes : la lecture, l'expression orale et l'EPS. Pour les activités d'écriture, de mathématique et d'arts visuels, nous pouvons voir qu'il en perçoit une assez bonne utilité.

Le diagramme n°2 nous permet de constater que l'élève  $x$  montre un très fort intérêt pour la lecture, l'expression orale et l'EPS. A contrario, pour les mathématiques, l'écriture et les arts visuels, il en montre un faible intérêt. Quant au diagramme n°3, l'élève semble se percevoir plus compétent en lecture, en expression orale et en EPS qu'en mathématique, écriture et arts visuels. Grâce au diagramme n°4, nous remarquons que l'élève croit exercer un important degré de contrôle sur les activités de lecture, d'expression orale et d'EPS, alors qu'il en a un assez faible pour les activités d'écriture, de mathématiques et d'arts visuels.

Désormais, notre étude nous mène à la discussion des résultats concernant les manifestations de la dynamique motivationnelle. L'élève  $x$  semble fournir un engagement cognitif important dans les activités de lecture, d'expression orale et d'EPS, mais il paraît moins engagé en mathématique, en écriture et en arts visuels (diagramme n°5). Pour ce qui est de sa persévérance, le diagramme n°6 montre qu'il consacre le temps nécessaire à l'accomplissement des tâches en lecture, en expression orale et en EPS. Tandis qu'il n'en prend pas suffisamment pour la réalisation des trois autres activités. Cela montre qu'il persévère moins dans ces activités. Le diagramme n°7 nous montre que l'apprentissage de l'élève  $x$  est meilleur en lecture, expression orale et EPS qu'en écriture, mathématique et arts visuels.



Le tableau n°4 montre que les adaptations pédagogiques telles que l'organisation spatiale (même place, coin BCD pour détente...), temporelle (adaptation de l'EDT journalier...), la gestion du matériel aidée et les procédures de l'enseignante principale ont des effets positifs sur le comportement de l'élève x et sur sa relation avec autrui, depuis sa prise en charge. Les gestes professionnels (sollicitations régulières, consignes très explicites, valorisation et encouragement de l'enseignante principale envers l'élève etc.) le sont également. Ils ont pour effet de rassurer l'élève, de le canaliser et de maintenir son attention. L'élève x est plus volontaire et plus confiant ; il a plus confiance en ses pairs, ses enseignantes et en son AESH.

Notre pourcentage d'accord trouvé montre que notre analyse est bien menée, puisque celui-ci est de 100 % donc supérieur à 85%.

À présent, nous allons dresser le portrait motivationnel de l'élève x. Le questionnaire dédié à la mère de cet élève nous a permis de connaître le contexte de sa prise en charge. La mère de l'élève x a remarqué que son enfant se laissait facilement distraire et pouvait avoir des difficultés à se concentrer en petite section de maternelle. Elle l'a remarqué lors d'une matinée en classe. Le constat médical du TDAH a été réalisé en petite section : la psychologue de l'école est venue examiner l'élève. Par la suite, une réunion de l'équipe éducative a eu lieu. L'élève est reconnu comme étant en situation de handicap. Il bénéficie donc d'une AESH et d'un PPS<sup>19</sup>. Ce projet a été élaboré lors de la réunion de l'équipe de suivi de scolarité, en présence de la mère de l'élève x, du directeur de l'établissement, de la psychologue scolaire, du médecin scolaire, de l'enseignante référente ASH et de l'enseignante principale. L'élève est suivi par un orthophoniste une fois par semaine. Il est également suivi par une psychomotricienne. Il va régulièrement dans un centre d'action médico-social précoce. Lors d'une réunion avec l'ESS<sup>20</sup>, il a été convenu que l'AESH lui soit accordé jusqu'en 2022. L'élève bénéficiera d'un suivi de SESSAD<sup>21</sup> dès la rentrée 2019.

---

<sup>19</sup> Projet personnalisé de scolarisation

<sup>20</sup> Équipe de suivi de scolarité

<sup>21</sup> Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

Au regard de nos résultats d'analyse et de nos observations en classe, nous pouvons affirmer que l'élève est plus motivé pour la lecture, l'expression orale et l'EPS car il y trouve une utilité et un intérêt important. Il s'engage et persévère dans ces activités. Inversement, pour ce qui est de l'écriture, des mathématiques et des arts visuels, l'élève *x* semble moins motivé, puisqu'il ne fournit pas un engagement actif suffisant et ne persévère pas assez. Cela est dû en partie aux difficultés que lui cause sa motricité fine. Mais dans l'ensemble, l'élève est motivé dans son apprentissage.

Tout cela nous permet de répondre ainsi à nos hypothèses de recherche :

Nous avons émis l'hypothèse que les dispositifs prescrits par le Ministère de l'Éducation Nationale amélioreraient les apprentissages des élèves atteints du TDAH : notre analyse ne nous permet naturellement pas d'affirmer que ces dispositifs améliorent les apprentissages de tous les élèves atteints de TDAH, mais laisse penser que dans le cas précis de notre élève *x*, ces dispositifs favorisaient ces apprentissages.

Puis nous avons également émis l'hypothèse que les adaptations pédagogiques mises en place en classe avaient un impact positif sur la motivation scolaire de l'élève atteint du TDAH : au regard de notre étude, nous pouvons dire que celles-ci en ont un.

Nous n'avons pas trouvé d'étude similaire à la nôtre. Cependant, nous avons trouvé le mémoire professionnel *La motivation scolaire* de Sinoir, J. Cette étude traite la motivation scolaire des élèves en général et non celle des élèves atteints du TDAH.

#### **4.3 Limites de l'étude**

La limite principale de notre étude a été la taille de l'échantillon. L'étude d'un seul cas ne nous a bien sûr pas permis de faire une généralisation de nos résultats. La difficulté de trouver durant nos stages ne serait-ce qu'un seul élève atteint de TDAH et scolarisé en milieu ordinaire a été considérable. Dans un second temps, nous avons éprouvé des difficultés à obtenir les informations relatives au diagnostic et à la prise en charge médicale de l'élève en question. Pour donner de la robustesse à ce travail, il faudrait disposer de plusieurs cas, certains ne bénéficiant pas des dispositifs ci-dessus et d'autres en bénéficiant. Concernant les modalités de recherche, nous proposons d'étendre notre lieu d'étude à toutes les écoles possibles de la ville et pas seulement à celles où nous effectuons nos stages.

## Conclusion

### 5.1 Conclusion

Dans le cadre de notre master et de la préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles, nous avons décidé d'étudier la motivation scolaire chez les élèves atteints du TDAH, ces deux thématiques venant s'assembler sur le socle de l'école inclusive. Pour réaliser ce travail, nous nous sommes basées sur des textes institutionnels. Nous nous sommes principalement appuyées sur l'œuvre scientifique *La motivation en contexte scolaire* de Rolland Viau. Notre question de recherche était : *Comment l'École inclusive permet-elle le développement de la motivation scolaire des élèves atteints du TDAH ?* Suite à cela, nous avons émis l'hypothèse que les dispositifs prescrits par le Ministère de l'Éducation Nationale amélioreraient les apprentissages des élèves atteints du TDAH, puis nous avons également émis l'hypothèse que les adaptations pédagogiques mises en place ont un impact positif sur la motivation scolaire de l'élève atteint du TDAH. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons utilisé plusieurs méthodes : la méthode expérimentale (étude de cas), l'observation en classe ordinaire, des questionnaires semi-directifs. Notre échantillon se compose d'un garçon de 6 ans atteint de TDAH sans hyperactivité, scolarisé dans une classe de CP de 13 élèves, dans une école élémentaire en REP+. Nous avons analysé les données récoltées grâce la grille schématique élaborée par Rolland Viau, à des diagrammes circulaires et un tableau synthétisant les réponses des questionnaires. Cette analyse nous a permis de répondre partiellement à la question posée : l'École inclusive permet le développement de la motivation scolaire chez notre élève atteint de TDAH, grâce aux dispositifs prescrits par le Ministère de l'éducation Nationale, aux adaptations pédagogiques et aux gestes professionnels de l'équipe éducative en classe. Cependant, notre étude montre des limites telle que, surtout, la représentativité de l'échantillon et la difficulté de collecter des données sur le terrain.

### 5.2 Perspective

L'utilisation de la grille schématique de Rolland Viau serait un outil pour évaluer, comprendre et favoriser la motivation scolaire chez les élèves. Cependant, nous n'avons pas eu l'occasion de mettre en pratique cette perspective.

## Références bibliographiques

### • Bibliographie

- Fuster, P., Jeanne, P. (2009). *La Scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris: Berger-Levrault.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : DUNOD.
- Dr Gramond, A. Nannini, L. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*. Paris: Tom Pousse.
- Thomas, J., Vaz-Cerniglia, C., Willems, G. (2007). *Troubles de l'attention chez l'enfant, Prise en charge psychologique*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Viau, R.(2009). *La motivation en contexte scolaire*. Paris :de boeck.
- LégiFrance - Le service public de la diffusion du droit. (2005, 11 février). *Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>
- M.E.N. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015). Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances,\\_de\\_compences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compences_et_de_culture_415456.pdf)
- M.E.N. (2015). *Programme pour le cycle 2 et 3* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf)
- M.E.N.(2014). *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?* (Document Éduscol). Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>
- M.E.N. (2016). *Circulaire pour la scolarisation des élèves en situation de handicap* (Bulletin officiel n°30 du 25 août 2016). Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=105511](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511)
- M.E.N. (2014). *L'École inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/12\\_Decembre/11/7/ecole\\_inclusive\\_dossier\\_complet\\_37\\_6117.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/11/7/ecole_inclusive_dossier_complet_37_6117.pdf)
- Pihen, A. (2012). *Les enseignants et l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés)* (Mémoire de master, IUFM Nord Pas de Calais). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735804/document>

Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire* (Mémoire de master, ESPE Académie de Rouen, Université de Rouen). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document>

Spetebroot, A. (2012). *Scolarisation d'un élève hyperactif en classe ordinaire : les adaptations pédagogiques* (Mémoire de master, IUFM Nord Pas de Calais). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735148/document>

Motivation. (s. d.). Dans *Dictionnaire en ligne TLFi*. Repéré à <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1453938090;>

Motivation. (s. d.). Dans *Dictionnaire en ligne Larousse*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784?q=Motivation#52643>

- **Sitographie :**

Institut des Hautes études, de l'éducation et de la formation (2019). Repéré à <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>

Simard, M.H. (s. d.). Le TDAH : Définition, traitements et ressources universitaires. Repéré à <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/difficultes-frequentes-en-cours-d-apprentissage/le-tdah-definition-traitements-et-ressources-universitaires/>

UNESCO. *Droit à l'éducation : Principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques*. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491\\_fre/PDF/228491fre.pdf.mult](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491_fre/PDF/228491fre.pdf.mult) i

## Résumé :

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons choisi d'étudier les élèves à besoins éducatifs particuliers et la motivation scolaire. Parmi ces besoins éducatifs particuliers, nous traitons celui du TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). La motivation scolaire est un thème étroitement lié à celui des besoins éducatifs par un socle commun, celui de l'école inclusive. Ces thèmes s'inscrivent dans la connaissance du système éducatif français. L'école inclusive permet la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'objectif de notre étude est d'évaluer la motivation scolaire chez les élèves atteints de TDAH. Notre question de recherche est par conséquent la suivante : *Comment l'école inclusive permet-elle le développement de la motivation scolaire chez les élèves atteints du TDAH ?*

Grâce à notre méthode d'analyse (questionnaire, observation, étude de cas), nous pouvons penser que les adaptations pédagogiques, les gestes professionnels et les dispositifs gouvernementaux ont des effets positifs sur le comportement de l'élève atteint de TDAH et sur sa relation avec autrui. Toutefois, certaines limites, en particulier la représentativité de l'échantillon, doivent pondérer nos conclusions.

Mots-clés : motivation scolaire, TDAH, école inclusive, dispositifs, besoins éducatifs particuliers.

**Abstract:** As part of our master's dissertation, we chose to study students with special educational needs and academic motivation. Among these special educational needs, we discuss about that of ADHD (Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity). School motivation is tightly linked to educational needs through a core, that of inclusive school. These themes fit in with the knowledge of the French educational system. Inclusive school allows schooling of students with special educational needs. The objective of our study is to evaluate school motivation in students with ADHD. Our question is therefore the next one: How does inclusive school allow the development of academic motivation in students with ADHD? Thanks to our method of analysis (questionnaire, observation, case study), we can think that the educational adaptations, the professional gestures and the governmental measures have positive effects on the behavior of the student with ADHD and on his relationship with others. However, some limits, particularly the representativeness of the sample, must moderate our conclusions.

Keywords: school motivation, ADHD, educational special needs, inclusive school, measure .

## Annexes

- Tableau des récurrences et des fréquences des termes de la grille schématique complétée.

	TB	B	M	AF	F	TA	EBM	Effectif
Récurrence par rapport à la perception de la valeur des activités (utilité)	3	1	2	0	0	0	0	6
Fréquence	50 %	16,6 %	33,3 %	0 %	0 %	0%	0 %	100%
Récurrence par rapport à la perception de la valeur des activités (intérêt)	3	2	0	0	3	0	0	6
Fréquence	50 %	0 %	0 %	0 %	50 %	0 %	0 %	100 %
Récurrence par rapport à la perception de sa compétence	3	0	1	2	0	0	0	6
Fréquence	50 %	0 %	16,6 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Récurrence par rapport à la perception de contrôlabilité	3	0	2	0	1	0	0	6
Fréquence	50 %	0 %	33,3 %	0 %	16,6 %	0 %	0 %	100%
Récurrence par rapport à l'engagement cognitif	3	2	0	0	1	0	0	6
Fréquence	50 %	33,3 %	0 %	0 %	16 %	0 %	0 %	100 %
Récurrence par rapport à la persévérance	3	0	1	0	2	0	0	6
Fréquence	50 %	0 %	33,3 %	0 %	33 %	0 %	0 %	100 %
Récurrence par rapport à l'apprentissage	5	1	0	0	0	0	0	6
Fréquence	83,3 %	16,6 %	0%	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %

- Questionnaire n°1 : questionnaire dédié à la mère de l'élève x

1. Quand avez-vous remarqué que votre enfant se laissait facilement distraire et pouvait avoir des difficultés à se concentrer?

Je l'ai remarqué quand il était en petite section maternelle.

2. Comment l'avez-vous remarqué?

Lors d'une matinée en classe où les parents pouvaient venir en classe voir le déroulement du travail etc...

3. Quand est-ce que le constat médical a-t-il été effectué ? (période, date, âge de votre enfant...)

En petite section (passage de la psychologie de l'école qui l'a examiné).  
Puis réunion avec l'équipe éducative.

4. Quelles démarches avez-vous effectuées pour obtenir ce constat médical ? (de votre propre chef et/ou sur conseil de l'équipe éducative, du médecin scolaire...)

Suite à la réunion avec l'équipe éducative (1er trimestre en classe petite section).

5. Selon vous, comment décririez-vous votre relation avec votre enfant avant et depuis sa prise en charge ? Y-a-t-il des changements ? Si oui lesquels ?

Oui, depuis sa prise en charge (CAIPS) orthophoniste, il y a eu des changements positifs.  
Mon enfant a fait des progrès.  
(langages, relation avec autrui moins d'agressivité)



6. À quoi pensez-vous que ces changements sont dus ? Que pensez-vous des dispositifs mis en place par l'équipe éducative ?

Ces changements ont dus grâce aux déplacements réguliers au CAMPS (1 à 2) (travail en groupe (psychomotricienne, orthophoniste (1 fois par semaine) plus rdv tous les 15 jours par entretiens familiaux (psychiatre, psychologue). les dispositifs sont nécessaires, et importantes par le bon suivi et déroulements de ces prises en charge.

• **Questionnaire n°2 : questionnaire dédié à l'enseignante principale de l'élève x**

**1. Quelles adaptations pédagogiques mettez-vous en place pour l'élève x ? (matériel, consignes, procédures...)**

- L'élève a beaucoup de difficultés à gérer son matériel. Je l'aide (ou l'AVS) à ne sortir sur la table que ce dont il va avoir besoin.
- En début d'année, lors d'exercices sur feuilles, il n'était pas obligé d'écrire la date. Maintenant il l'écrit en abrégée une fois le travail terminé. En effet quand il a compris une consigne, il veut rapidement effectuer la tâche pour être sûr de bien la faire.
- Il arrive régulièrement que je modifie mon emploi du temps de la journée pour m'adapter à X. Lorsque je vois qu'il est fatigué ou qu'il a plus de mal à se concentrer, je repousse une activité du matin qui va lui poser problème à l'après-midi, car son AVS est présente l'après-midi dans la classe.
- N'étant pas très à l'aise avec l'écriture et la motricité fine en général, il avait le droit d'écrire en capital tout le temps hormis lors de travail de graphisme ou d'écriture. Ceci pour qu'il ne perde pas du temps et de la concentration à l'écrire mais qu'il utilise son temps et sa concentration sur l'objectif de la séance. Par exemple, pour une dictée de syllabes, de mots, pour la mémorisation des mots-outils, pour un travail de production d'écrit,...
- J'utilise parfois un minuteur pour rassurer X, généralement, lorsqu'il est face à une activité qu'il juge trop difficile pour lui, ou lorsqu'il est trop fatigué et a plus de difficulté à se concentrer. Le minuteur lui permet de se rassurer car il ne doit se concentrer que sur un temps court et limiter.
- Il arrive même que ce soit X lui-même qui me demande de mettre le minuteur pour mieux prendre conscience du temps restant.
- Maintenant qu'il est très à l'aise en lecture (il lit très très bien), il veut toujours aller lire un livre en bibliothèque. La bibliothèque de la classe étant à côté du coin regroupement, lorsque l'on travaille au coin regroupement il tente de se mettre le plus proche possible des livres et de lire discrètement. Je lui ai donc attribuer une place précise (éloignée de la bibliothèque) au coin regroupement.

## 2. Quels sont les gestes professionnels que vous utilisez au sein de la classe avec l'élève x ? (différenciation)

- L'élève n'a pas de difficultés scolaires. Il sait faire le travail demandé. Il a souvent besoin que je valide sa démarche, que je le valorise, que je le rassure en lui disant que c'est parfaitement ce que j'attends et qu'il doit continuer ainsi tout seul.
- J'utilise très souvent ma voix comme geste pédagogique. Je change de ton et le volume de ma voix et j'exagère ma gestuelle. Ceci permet à tous les élèves de mieux comprendre lorsque j'attends le silence, ou manifester mon agacement voir que je suis fâchée. Cependant ce langage plus visuel et explicite aide d'autant plus X à savoir ce que j'attends de lui.
- Lorsque je vois qu'il est trop fatigué, je lui propose d'aller lire un livre au coin bibliothèque de la classe. C'est pour lui un activité plaisir, mais aussi une activité de délestage.
- Lorsqu'il est en crise, je lui demande d'aller au coin bibliothèque s'isoler pour se concentrer sur lui-même. Il a aussi le droit de crier et pleurer dans les coussins s'il en a besoin.

## 3. Avez-vous remarqué des évolutions au niveau du comportement de l'élève X au sein de la classe depuis qu'il a été pris en charge? (interactions avec les autres, mise au travail, intérêt dans les activités...)

- L'élève est pris en charge chez l'orthophoniste depuis la MS. Je n'ai pas connu X sans prise en charge.  
Par contre son AVS lui a été affectée qu'en début de période 2. Donc pendant toute la première période, j'ai pu me rendre compte qu'il était capable de faire beaucoup de choses tout seul, et j'ai pu établir mon emploi du temps de classe en fonction de la présence de l'AVS. En effet j'ai fait en sorte de faire les activités qui pourraient lui poser problème ou le mettre en difficulté lorsque son AVS est présente en classe.
- Depuis le début de l'année j'ai pu constater qu'il y a des progrès dans la gestion de son comportement. Il est moins fatigué en fin de journée (par rapport au début de l'année) et les crises qui en découlées sont beaucoup moins nombreuses.
- Il n'a aucun mal à jouer et interagir avec les autres élèves. Il n'est jamais seul en récréation et a un petit groupe de copains.
- Il a pris ses marques et ses repères en classe. Il est plus efficace et plus rapide dans son travail.
- Concernant le travail en écriture, les progrès sont remarquables. Maintenant qu'il a vu qu'il était capable de tracer les lettres correctement, il est envisageable que X fasse écriture seul sans la présence de l'AVS, ce qui était très compliquée en début d'année.

## 4. Avez-vous ressenti une évolution dans la relation entre vous et l'élève x depuis qu'il a été pris en charge ?

- Dès le début de l'année, X a établi comme une sorte de rituel de salutation. Tous les matins dans la cour à 8h30 lorsque je disais bonjour à X il fallait que je lui touche les cheveux, et pareil au retour du repas (il mange à la maison) à 13H30.
- Il prend de plus en plus le temps de me raconter, de lui-même, ce qu'il fait à la maison, ce qu'il a mangé, ce que ses parents ont prévu de faire le week-end suivant, ...

- Lorsque X est fatigué ou en crise, il a souvent besoin que je lui fasse un câlin en le prenant dans les bras.
- Il parvient à me demander de l'aide lorsqu'il en a besoin.

- **Questionnaire n°3 : questionnaire dédié à l'enseignante de la classe de CP n°1**

- 1. Quelles adaptations pédagogiques mettez-vous en place pour l'élève x ? (matériel, consignes, procédures...)**

- Coin BCD disponible pour décompression

- 2. Quels sont les gestes professionnels que vous utilisez au sein de la classe avec l'élève x ? (différenciation)**

- + de relance verbale pour maintenir l'attention

- 3. Avez-vous remarqué des évolutions au niveau du comportement de l'élève X au sein de la classe depuis qu'il a été pris en charge? (interactions avec les autres, mise au travail, intérêt dans les activités...)**

J'ai connu l'élève X quand il était en PS. Maintenant il est en CP et l'évolution est tout simplement incroyable. D'un élève solitaire, on passe à un élève qui reste volontiers dans le groupe classe, qui joue avec ses camarades et leur parle (alors qu'en PS, il refusait de rester dans un groupe). D'un élève inintéressé par les activités proposées, on arrive à un élève qui accomplit toutes les tâches de la journée. Les progrès sont considérables !!!

- 4. Avez-vous ressenti une évolution dans la relation entre vous et l'élève x depuis qu'il a été pris en charge ?**

L'élève vient volontiers me parler s'il a besoin d'aide.

- **Questionnaire n°4 : questionnaire dédié à l'enseignante de la classe de CP n°4**

- 1. Quelles adaptations pédagogiques mettez-vous en place pour l'élève x ? (matériel, consignes, procédures...)**

- Placer proche du tableau, toujours à la même place (avec ou sans l'AVS).
- Gestion du matériel par l'enseignante ou l'AVS.
- Consignes très explicites.
- Sollicitations régulières.

- 2. Quels sont les gestes professionnels que vous utilisez au sein de la classe avec l'élève x ? (différenciation)**

- Gestion du matériel aidée
- Rappel des tâches à accomplir

- 3. Avez-vous remarqué des évolutions au niveau du comportement de l'élève X au sein de la classe depuis qu'il a été pris en charge? (interactions avec les autres, mise au travail, intérêt dans les activités...)**

L'élève gère mieux la frustration de ne pas pouvoir intervenir immédiatement. Il a des repères dans la classe. Il se met au travail plus rapidement et plus efficacement.

**4. Avez-vous ressenti une évolution dans la relation entre vous et l'élève x depuis qu'il a été pris en charge ?**

L'élève a pris confiance. Il vient régulièrement me faire des câlins lorsqu'il « panique ». Il manifeste ses besoins d'aide.

**• Questionnaire n°5 : questionnaire dédié à l'AESH de l'élève x**

1. Comment suscitez-vous et maintenez-vous la motivation scolaire de l'élève x ? (Intérêt pour les activités pédagogiques, participation, encouragements, prises d'initiatives etc.)

À son premier temps l'élève est attentif, participe au questionnement de la classe, suit les consignes de la maîtresse, participe à toutes activités de la classe... après il a des difficultés de concentration et à l'impulsivité...

2. Que pensez-vous des adaptations pédagogiques mises en place par l'enseignante principale pour l'élève x ? (diversifiées ou non, impact positif ou non, effet à court ou à long terme etc.)

L'enseignante pratique des méthodes pédagogiques positives sur la sécurité de l'élève... avec son aide particulière l'élève reste plus concentré pour finir son travail en alternant les moments de travail et les moments de détente sans céder à toutes ses caprices...

3. Comment décririez-vous la relation entre vous et l'élève x depuis sa prise en charge ? A-t-elle évolué? Si oui, comment l'expliquez-vous ?

Mon travail vient après l'enseignante principale, quand l'élève est fatigué matalawant qui s'ajoute à sa fatigue physique... j'essaie de le rassurer, et le mettre en confiance en lui, l'aider à terminer son travail, calmer ses troubles et ses crises (agir avant de réfléchir aux conséquences) Mon relation est basée sur le respect, la confiance...

4. Avez-vous déjà travaillé avec des élèves atteints du TDAH en dehors de l'élève x ? Si oui, quelles comparaisons faites-vous avec l'élève x ?

C'est ma première expérience avec un élève atteint du TDAH, avant j'étais pendant 2 ans dans une classe ULIS et travaillais avec tous les élèves...