



Les distractions et les systèmes

Héline Bayard

► To cite this version:

| Héline Bayard. Les distractions et les systèmes. Education. 2018. dumas-02367705

HAL Id: dumas-02367705

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02367705>

Submitted on 18 Nov 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : HÉLINE BAYARD

Site de formation : Villeneuve d'ascq
Section : 5

Séminaire suivi : Climats scolaires, dispositifs pédagogiques, apprentissages
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Michaël BAILLEUL



Sommaire

Remerciements.....	1
Éléments introductifs.....	2
I. Revue de Littérature	3
A. Les situations didactiques.....	3
1) Le contrat didactique.....	4
2) Le contrat de communication.....	4
B. La notion de distraction.....	4
1) Éléments de définition	4
2) L'expansion du phénomène et ses causes	6
3) Les manifestations	6
4) Conséquences.....	8
C. Retour au réseau primaire de communication	9
1) Aménager l'environnement et la place de l'enfant	9
2) L'émission des consignes.....	9
3) La mise en œuvre des outils	10
De la théorie au pragmatisme de la classe	10
II. Contextes d'observation et méthodologie adoptée	12
A. Présentation des contextes d'observation	12
B. Implication de l'observatrice.....	22
C. Méthodologie qualitative : l'observation à versant quantitatif	24
D. Les outils méthodologiques d'observation employés.....	25
III. Analyses des données récoltées et tendances	28
A. Différents types de distractions	29
B. Les systèmes.....	43
C. Commentaire général	47
IV. Synthèse intermédiaire réflexive	50
Éléments conclusifs	52
Bibliographie	1
Sitographie.....	1
Annexes	2
Annexe n° 1.....	3
Grille d'observation du contexte français n° 13 du 29/01/16	3
Annexe n° 2.....	4
Grille d'observation du contexte français n° 27 du 26/02/16	4

Annexe n°3.....	5
Grille d’observation du contexte autrichien n°27 du 08/03/18 – CM1 A.....	5
Annexe n° 4.....	6
Exemples de t-shirts à sequins réversibles	6
Annexe n°5.....	7
Exemples de hand spinner.....	7
Annexe n° 6.....	8
Grille d’observation du contexte français n° 19 du 05/02/16	8
Annexe n°7 :.....	9
Grille d’observation du contexte autrichien n° 13 du 02/03/18 – CP B	9
Annexe n° 8.....	10
Grille d’observation du contexte français n° 21 du 22/02/16	10
Annexe n°9.....	11
Salle-atelier de travaux manuels du contexte autrichien	11

Remerciements

J'ai le plaisir de remercier tout d'abord Mme Viel, directrice des écoles maternelles et élémentaires Sainte Marie de Quesnoy sur Deûle et Mme Emmet, directrice de l'école élémentaire Schubertschule de Vienne. Ce sont en effet leurs vivacités et leurs profonds altruismes qui m'ont permis d'accéder à mes terrains d'études.

Je souligne de même ici le dévouement et la pédagogie de Mme Caroline Gheysen, de Andrea Heller ainsi que toutes les enseignantes de l'école Schubertschule. Ces professeurs ont réellement tout mis en œuvre pour que mes stages soient les plus instructifs et qualitatifs possible. Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des équipes pédagogiques de ces deux écoles.

Dans le domaine universitaire de l'ESPE, je remercie tous les professeurs qui ont directement ou indirectement influencé ma posture et mon écriture de chercheuse. Monsieur Bailleul a été l'acteur principal de cette aide à la réflexion scientifique et je lui adresse donc tous mes remerciements pour son complet investissement dans ce cheminement. Dans le cadre du séminaire, Madame Necker a également pris le temps de me fournir des éléments qui m'ont donné à penser.

En outre, je remercie très chaleureusement mon entourage qui a, par de petits faits et gestes, amélioré les conditions de réalisation de mon dossier et de mes stages. A l'instar de son soutien, l'intérêt qu'il y a porté m'a également donné plus de motivation que je n'en avais déjà.

Enfin, j'adresse de même mes sincères remerciements à ceux qui auraient agît si discrètement qu'il est possible que j'omette, avec remords, de les évoquer.

Éléments introductifs

Devenir professeur-e engendre quantité de questionnements. De la pédagogie à la gestion de classe, tous les aspects du métier doivent être construits. Pour ce faire, nous, enseignants stagiaires, cherchons toutes les formes d'aides et tâtonnons au fur et à mesure de l'année pour atteindre une pratique épanouissante tant pour le professeur-e que pour les élèves.

Mais lorsque les supports d'aides manquent, certaines questions subsistent. Ce fut notamment le cas pour moi concernant la gestion de classe et ma posture d'enseignante : Quels comportements accepter des élèves ? Comment agir face à un élève qui « bavarde » ou fait autre chose que ce qui a été demandé ? En début d'année scolaire, je n'avais aucune réponse à fournir à cette dernière interrogation et cela me posait problème.

« Savoir, c'est pouvoir » écrivait en 1597 le philosophe et scientifique Francis Bacon dans ses *Méditations sacrées*. Cette citation reflète la conduite d'adaptation (Delboe, 2017) qui me caractérisait le plus en début d'année : l'imprégnation. J'avais en effet besoin de prendre de l'information avant de pouvoir agir. Mais faute de matière scientifique portant sur **les distractions visibles des élèves en classe**, j'ai décidé d'orienter ma recherche de cette seconde année de master vers celles-ci.

Avant toute poursuite, je souhaite préciser ce que j'entends par le terme utilisé ci-dessus. Les distractions visibles des élèves sont pour moi des activités visuellement décelables ayant un lien ou non avec le cours suivi mais n'ayant pas été demandées par l'enseignant-e. Ma question de départ de cette recherche est la suivante :

Comment le système de distractions visibles inhérentes aux élèves se construit-il et se déconstruit-il ?

Les questionnements qui découlent de cette question sont les suivants : Quelles sont les distractions visibles des élèves ? Sont-elles individuelles ou collectives ? Quelles sont leurs durées ? Comment sont-elles stoppées ? par l'élève ? par un/des autre(s) élève(s) ? par le professeur ? Se répètent-elles suite à leur arrêt ? Combien de temps après ? Varient-elles d'une discipline à l'autre ? D'un exercice à l'autre ? Sont-elles proéminentes à certains moments de la journée (début et fin de matinée et d'après-midi) ? Enfin, qu'en est-il dans les classes Autrichiennes ?

Avant de me rendre sur mes terrains de recherche, j'avais émis deux hypothèses :

- Certaines distractions ne minorent pas l'attention des élèves pour la situation pédagogique dédiée
- Malgré la différence de pédagogie, les élèves autrichiens développent le même spectre de distractions que les élèves français.

Afin de commencer à répondre à ma question de départ et de m'aider dans mes observations, j'ai dans un premier temps mené des recherches théoriques sur ce sujet et d'autres qui lui sont liés. Ainsi, ma **revue de littérature** reflète les trois sujets majeurs auxquels je me suis intéressée. J'ai d'abord brièvement étudié **les situations didactiques**. Puis j'ai orienté mes recherches sur **la notion de distraction**. Enfin, j'ai achevé mes premiers apports théoriques par des recherches sur **le retour au système primaire de communication dans la classe**.

Dans un deuxième temps, j'ai envisagé ma **méthodologie de recherche** et me suis rendue sur deux terrains que je vous présenterai ultérieurement.

Enfin, j'ai **analysé les données récoltées** et interprété **les tendances** qui s'en dégagent.

I. Revue de Littérature

A. Les situations didactiques

Avant d'aborder cette spécificité que représente la distraction, je rappellerai brièvement les principaux contrats intervenant dans une situation didactique telle que définie par les didacticiens Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique et Reuter Yves (dir.) (2007) dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* :

« Une situation en tant qu'objet d'étude didactique, est une coupe dans la réalité (une situation ne dure pas éternellement). Ce découpage est le fait du chercheur et non pas ceux qu'effectuent les acteurs, enseignants et élèves (même s'ils effectuent leur propre découpage). Une situation se caractérise par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents, ...) nouveaux. »

Dans chacun de ces instants, le métier d'élève est encadré par de nombreux contrats : le contrat social, le contrat pédagogique, le contrat de communication et le contrat didactique. La difficulté pour l'élève étant notamment d'en saisir tous les codes, souvent communiqués de manière implicite.

1) Le contrat didactique

Tout d'abord, le contrat didactique est basé sur une relation didactique qui met en lien trois éléments : les contenus (et leurs transpositions externes et internes), l'enseignant et les élèves.

Ce contrat didactique est à l'origine défini par Brousseau, didacticien des mathématiques, en 1982 *dans Les effets du contrat didactique* comme « ensemble des comportements spécifiques de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et ensemble dans comportements spécifiques de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. »

2) Le contrat de communication

En ce qui concerne le contrat de communication, celui-ci est défini par Patrick Charaudeau en 1993 dans son article "Le contrat de communication dans la situation classe". Ainsi l'enseignant-chercheur en sciences du langage l'entend comme un ensemble de normes et de règles parfois tacites entre différents individus qui acceptent de renoncer à des intérêts particuliers au profit d'un intérêt commun pour établir des interactions et de l'intercompréhension.

Lorsque les élèves répondent à ces critères, ils font partie du **réseau primaire de communication** de la classe. Lorsqu'ils manifestent une prise d'initiative non liée à l'interaction principale, c'est le signe de leur appartenance au **réseau parallèle** illustré par l'auteur par des bavardages, des rires etc.

C'est ce réseau parallèle, désormais défini, qui me permet d'introduire le phénomène de distraction.

B. La notion de distraction

1) Éléments de définition

Avant de définir la distraction, Guy Willems et Jacques Thomas, respectivement neuropsychiatre et pédopsychiatre, évoquent d'abord en 2001 l'antonyme de celle-ci : l'attention. Elle est une concentration de l'activité mentale sur un objet déterminé.

A contrario, Jean-Michèle Albaret, psychomotricien et Jacques Corraze, professeur psychiatre, définissent l'enfant distrait en 1996. « L'individu ne peut se concentrer suffisamment sur une tâche, s'en évade d'une façon ou d'une autre et l'abandonne bien avant de l'avoir terminée. Il n'écoute pas et reste très sensible à tous les événements extérieurs ou étrangers à son activité en cours. Ces activités débouchent sur un désordre, des négligences. ».

Henri Wallon (1959) distingue quant à lui trois formes d'inattention :

- L'abandon d'un objet par intervalles, telle une oscillation. Il évoque une défaillance de l'attention dû à une tâche ou un objet présenté qui est trop abstrait ou fatigant pour l'élève. Celui-ci est alors saisie de manière volatile ;
- L'extase, que Wallon nomme aussi blocage ou distraction absolue. L'élève est alors obnubilé par un objet et tous les autres stimuli ne provoquent pas de réaction chez lui ;
- L'attention de l'élève change d'objet d'intérêt très régulièrement.

De plus, le pédopsychiatre rappelle que chaque enfant (et donc élève) est différent et que le développement cognitif des individus influence les distractions qu'ils mettent en œuvre.

Enfin, selon Kahneman (1973), chaque individu possède des ressources attentionnelles. Il compare celles-ci à un réservoir de capacité à répondre à un stimulus, une demande. Selon le psychologue, lorsqu'un stimulus atteint l'un des sens d'un individu, celui-ci y porte attention, puis l'analyse et décide, selon de multiples facteurs, s'il y répond.

Kahneman (1973) évoque de manière singulière le cas où deux stimuli ou plus atteignent un élève. Dans ce cas, il explique qu'un ou deux stimuli sont analysés, mais que seul un stimulus obtiendra une réponse. Le stimulus qui a obtenu une réponse a été choisi par rapport à l'autre en fonction de la possibilité de satisfaire celui-ci. Il nomme ce processus l'attention sélective.

Dans un troisième cas, l'élève peut choisir de répondre aux deux stimuli et de répartir ses capacités attentionnelles.

La complémentarité de ces définitions permet de mieux cerner et analyser le phénomène de distraction. J'évoquerai à présent brièvement son expansion et les causes de celle-ci. Puis je détaillerai précisément les manifestations visibles de la distraction. Enfin, j'énoncerai certaines conséquences de ce phénomène.

2) L'expansion du phénomène et ses causes

Ce sont Guy Willems et Jacques Thomas (2001) qui nous donnent l'origine du développement de ce phénomène. Les difficultés de l'attention sont selon eux apparues à la révolution industrielle. En effet, ce serait le développement des connaissances abstraites et intellectuelles à l'école, accompagnées d'un langage complexifié qui auraient tout d'abord désintéressé l'élève. Celui-ci ne trouvait en effet pas de lien entre son quotidien concret et le caractère abstrait de ces apprentissages.

Par la suite, c'est le modèle de la société qui a altéré les capacités d'attention des élèves. En effet, avec les programmes télévisés et les jeux vidéos, l'esprit de l'élève est contraint puis habitué à fonctionner très rapidement, bien que le spectateur soit dans une position de plus en plus passive. Thomas Armstrong (2002), psychologue américain, désigne ce phénomène par le terme de « culture de l'attention à faible durée ».

En outre, dans les classes, les références concrètes sont plutôt rares et donc peu évocatrices pour les élèves. A cela s'ajoute un « bombardement d'informations » (Guy Willems et Jacques Thomas, 2001, p.13), évoqué également par Jean-Michele Albaret et Jacques Corraze (1996) qui décrivent l'élève comme « débordé par une somme d'informations » (p.159). Cette multitude de données semble être un facteur pesant auquel il est nécessaire de remédier.

Ces causes profondes provoquent à leur tour des comportements, sentiments et états-d'âme qui favorisent la distraction de l'élève. Les cinq auteurs précédemment cités s'entendent sur les sources internes de distraction. Ils désignent ainsi les troubles du sommeil, la fatigue, l'anxiété, l'ennui, le stress, l'excitation, la dépression. Thomas Armstrong (2002) précise cependant que chaque enfant possède une collection unique de facteurs qu'il faut déterminer pour pouvoir améliorer l'attention de l'élève.

3) Les manifestations

Dans leurs travaux, Guy Willems et Jacques Thomas (2001), Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996) et Thomas Armstrong (2002) décrivent de manière similaire et parfois complémentaire les manifestations visibles de la distraction des élèves. De manière générale, l'élève a du mal à s'organiser, perd des objets, peut être maladroit et évite les tâches demandant un effort mental soutenu.

A l'oral, l'élève ne se conforme pas aux consignes voire ne les écoute pas. Ayant manqué des informations essentielles, l'individu développe ce que Guy Willems et Jacques Thomas (2001) nomment une solution d'évitement. C'est-à-dire qu'il griffonne des dessins, bavarde, somnole ou fait le pitre. Autre manifestation lorsqu'un enfant distrait doit raconter une histoire : son fil conducteur est manquant, il apporte une série de détails et peut même oublier les faits essentiels ou les réciter dans le mauvais ordre.

Lors de la lecture, Guy Willems et Jacques Thomas (2001) relève plusieurs types d'erreurs lexicales : inversion des positions de lettres, de syllabes, omissions de lettre ou paralexies (l'élève lit par exemple « marteau » au lieu de « manteau »). Il peut de même être lent à décoder les écritures, hésiter, avoir une lecture saccader. En effet, contrairement à la dyslexie où les erreurs apparaissent dès le début de la lecture, celles du distrait apparaissent progressivement. Il perd la compréhension du texte et les manifestations s'accroissent. Pour tenter de remédier à cela, les élèves utilisent spontanément leur index pour suivre la lecture.

A l'écrit, les manifestations soulignées par Guy Willems et Jacques Thomas (2001) sont les suivantes : l'élève oublie des S ou des T en fin de mot et il n'écrit progressivement plus sur la ligne. De même, de manière générale, il ne peut se concentrer sur le devoir ou le terminer, comme le confirment Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996).

Pour les élèves manifestant ces caractéristiques progressives, les cinq auteurs cités précédemment évoque le terme de distractibilité. Seuls Guy Willems et Jacques Thomas (2001, p.125) la définissent : « difficulté à maintenir le focus attentionnel au bénéfice d'éléments distracteurs ». Ces difficultés engendrant la perte de contrôle interne au profit de stimuli externes ou internes interférant avec la tâche en cours. L'attention est « aimantée ». Afin de saisir l'entière de cette définition, Guy Willems et Jacques Thomas (2001, p.125) désignent les stimuli comme « distracteurs » : « élément extérieur que le patient doit ignorer ou n'arrive pas à ignorer ». Ils illustrent leur propos par des exemples tels que le bruit, la parole, les mouvements.

Lorsqu'un élève est distrait, cela peut donc être dû à des **distracteurs internes** (tels que ceux cités dans la partie A ci-dessus) mais aussi **externes** tels que la parole, les mouvements évoqués ci-dessus mais aussi l'ouverture d'une porte, un pas, un bruit

comme l'illustrent Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996). Thomas Armstrong (2002) évoque également les murs. Ces murs représentent pour lui un environnement fourni de quantité de stimuli et donc hyper-stimulant pour l'élève. Cette observation est appuyée par l'étude de Karrie E. Godwin, Howard Seltman et Anna V. Fisher (2014) intitulée "Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a Good Thing May Be Bad". En effet, cette étude révèle qu'un environnement scolaire trop stimulant (murs remplis de cartes, de dessins, de photographies) nuit à la concentration des élèves alors que des murs décorés avec parcimonie la favorisent.

Concernant les **distractions liées à autrui**, Henri Wallon (1959) décrit quelques comportements remarquables mais insiste sur le caractère incomplet de celles-ci. Il évoque des élèves pouvant intervenir sur l'activité de leur entourage, notamment en les brusquant. Bien souvent l'élève arrête **après avoir été satisfait** de cette action ou avoir **rencontré une résistance**. Toujours selon Henri Wallon, d'autres sont plus « papillonnant » (p.413) et éprouve des difficultés à ne pas se laisser distraire par tout stimulus. Le pédopsychiatre parle « d'incontinence ».

Enfin, Henri Wallon (1959) porte le regard suivant : « l'inattention est composée d'attentions » (p.409). Il évoque par ce biais que l'attention qui n'est pas dévouée à un objet désigné comme prioritaire (par lui-même ou par un tiers), est toujours existante mais déportée sur un autre objet. Thomas Armstrong (2002) évoque de même que lorsque l'élève fait preuve de distraction, il démontre finalement de l'attention, qu'il qualifie de périphérique.

4) Conséquences

La distraction en classe est un phénomène problématique pour l'apprentissage de l'élève. C'est ce qu'évoquent Guy Willems et Jacques Thomas (2001) qui en décrivent les conséquences. Tout d'abord, ils énoncent les trous de mémoire causés par la puissance des distracteurs qui dégradent voire annihilent le fonctionnement de la mémorisation à court terme. Les auteurs évoquent également la baisse d'estime de soi et de confiance en soi pour l'élève qui n'est pas en mesure de remplir les différents contrats. Il se décourage et développe de nouvelles solutions d'évitement. Ses sorties du réseau primaire de communication se font par conséquent plus fréquentes.

De plus, dans le cas de distractions répétitives du groupe-classe, le climat scolaire peut s'en trouver affecté, ainsi que l'évoque la sociologue Anne Barrère (2003) dans son article « que font-ils en classe ? ». Une ambiance de classe dégradée influence les conditions d'apprentissage des élèves.

Pour l'entourage, notamment le professeur, l'élève distrait demande une prise en charge spécifique qui s'articule grâce à de nombreuses stratégies.

C. Retour au réseau primaire de communication

Comme l'énoncent Guy Willems et Jacques Thomas (2001), les enseignants doivent mener un combat contre les attitudes d'évitement. Henri Wallon appuie cette idée de devoir.

Selon lui, « l'éducateur doit s'ingénier à lutter contre la distraction. » (p.410).

1) Aménager l'environnement et la place de l'enfant

Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996) évoquent tout d'abord la nécessité d'offrir à l'enfant distrait un environnement routinier et prévisible, afin que les stimuli soient les moins nombreux possibles et accaparent le moins de temps possible l'attention des enfants. D'une autre manière, Thomas Armstrong (2002) invite les professeurs à offrir aux enfants distraits un environnement stimulants mais dont les stimuli sont en relation avec des leçons qui ont été abordées ou le seront dans l'année. Les auteurs émettent donc des recommandations différentes, ce qui reflète déjà les multiples stratégies réalisables par les enseignants.

Cependant, les auteurs cités ci-dessus ainsi que Guy Willems et Jacques Thomas (2001) s'entendent sur une stratégie à adopter : placer l'enfant près du professeur (voire seul sur une table) et loin de distracteurs externes que constituent les fenêtres et portes d'entrées. De par ces éléments, on comprend que certaines stratégies peuvent aussi être communes.

2) L'émission des consignes

A propos des consignes, Guy Willems et Jacques Thomas (2001), Thomas Armstrong (2002), Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996) sont univoques : des consignes simples et courtes, répétées si nécessaires permettent à l'élève de réduire sa distractabilité. Thomas Armstrong (2002) invite également les professeurs à utiliser le

prénom de l'enfant et à établir un contact visuel afin de le ramener vers le réseau primaire de communication. Il parle de « capter l'attention » (p.64).

Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996) ajoutent quant à eux que copier les consignes sur le tableau ou sur un autre support donne la possibilité à l'élève qui aurait été distrait de revenir à l'activité en cours. Cette stratégie m'amène à développer un troisième champs d'action stratégique : les outils.

3) La mise en œuvre des outils

Jean-Michèle Albaret et Jacques Corraze (1996) émettent la proposition de rendre le matériel plus attractifs grâce à des couleurs vives ou des formes originales.

A contrario, Guy Willems et Jacques Thomas (2001) proposent d'utiliser un matériel simple et détaillent plus la mise en œuvre de cette prescription. Ils évoquent l'utilisation de cahier grand format, d'encre noire, ...

Cependant, les quatre auteurs cités ci-dessus approuvent l'édification d'exercices plus attractifs en passant par exemple par l'utilisation de craies de couleur (Guy Willems et Jacques Thomas, 2001).

Autre outil, l'agenda est selon les auteurs un élément indispensable à prendre en compte dans la stratégie. Il doit en effet être vérifié et l'élève doit être aidé dans son organisation globale.

Enfin, les quatre auteurs considèrent de manière normative que l'élève doit devenir son propre outil en participant activement au cours (prendre la parole, aller au tableau par exemple). Henri Wallon évoque la nécessité de l'enseignant de susciter l'intérêt de l'élève afin de le détourner de sa distraction pour capter son attention vers un objet qui n'est pas en lien direct avec ses besoins ou « appétits » (p.410).

De la théorie au pragmatisme de la classe

Mes lectures pour ma recherche m'ont tout d'abord confortée dans la formulation de ma question de recherche. En effet, les ouvrages que j'ai analysés comportaient d'ores et déjà des éléments de réponses à ma question : les origines des distractions, les multiples formes qu'elle peut prendre, tout comme les stratégies pour la contrer.

Je pense donc que ces lectures m'ont été d'une grande aide pour préparer mes observations. Enfin, tout en entrant sur le terrain, j'ai complété mes recherches théoriques afin de tenter

d'améliorer ma posture d'observatrice et d'optimiser la construction de mes données et de leur analyse.

II. Contextes d'observation et méthodologie adoptée

Avant de détailler la méthodologie de recherche et les outils que j'ai employés, je m'appliquerai à présenter mes deux terrains d'étude et mon implication dans ceux-ci.

A. Présentation des contextes d'observation

L'école Française

Mon terrain de recherche se situait dans une école élémentaire privée sous contrat dans la ville de Quesnoy sur Deûle (environ 7000 habitants), à 20 km au nord de Lille, dans le département du Nord. Cette école est composée de trois niveaux : CE2, CM1 et CM2, divisé chacun en deux classes. Six enseignants sont répartis dans ces classes et encadrés par une directrice, elle-même assistée d'une secrétaire. Une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) intervient dans cette école 2 jours sur les 4 jours d'école par semaine.

J'ai intégré mi-Janvier 2016 la classe de CM2A sous le statut de stagiaire. Madame Caroline Gheysen a été ma tutrice pendant mes 30 heures d'observations qui se sont achevées fin Mars 2016. Elle est enseignante dans l'école depuis 10 ans, toujours en CM2. Elle ne suit pas de mouvement pédagogique spécifique (tel Montessori, Freinet etc) mais met en œuvre sa propre pédagogie, à l'instar de ses collègues.

Le contexte de la classe de CM2A est le suivant : 25 élèves dont 11 filles et 14 garçons la composent depuis septembre 2015. Durant mon séjour, les élèves avaient entre 10 et 11 ans. Aucun d'entre eux n'a redoublé son année de CM2. Un élève possède un dossier scolaire sur lequel est spécifiée une caractéristique familiale qui entraîne un comportement plus différent (isolement ou agitation) et nécessite un traitement légèrement spécifique de la part de l'enseignant.

L'agencement de la classe est illustré par les photographies de la page suivantes que j'ai réalisées.



Photographie n°1 : le mur auquel font face les élèves lorsqu'ils sont assis à leur bureau –
O7/03/16

Les élèves sont assis deux par deux sur des bureaux dont les chaises sont soudées. Certains bureaux sont occupés par 2 filles, par deux garçons ou par un couple mixte. Il y a 3 rangées de 4 bureaux et 1 rangée de 2 bureaux.

Ils font tous face à un mur qui supporte un tableau à deux parties : l'une est utilisée par la maîtresse comme support d'écriture (à gauche) et l'autre comme support d'affichage (à droite), à l'instar du reste du mur.

Le bureau de la maîtresse est à droite du tableau et elle utilise parfois un petit bureau situé au milieu du tableau.

Sur cette photographie se trouve également un tableau blanc mobile (à droite) où sont notés chaque jour les devoirs des élèves.



Photographie n°2 : le mur à gauche des élèves lorsqu'ils sont assis à leur bureau –

07/03/16

De ce côté de la classe, un espace lecture est aménagé : 4 fauteuils et des bacs ainsi que des supports muraux contenant des livres sont installés. Au-delà des vitres se trouve un espace vert appartenant à l'école. Des rideaux sont aussi prêts en cas de nécessité.



Photographie n°3 : le mur à droite des élèves lorsqu'ils sont assis à leur bureau – 07/03/16

De ce côté se trouve la porte d'entrée (à gauche) qui mène à la cour de récréation, une armoire marron de lecture, une armoire blanche réservée à la maîtresse et sur laquelle sont affichées les responsabilités des élèves (lumière, tableau, nettoyage, etc). Les vitres du bas sont floutées et quelques une d'entre elles servent de support d'affichage. Ici aussi des rideaux sont prêts en cas de besoin.



Photographie n°4 : le mur derrière les élèves lorsqu'ils sont assis à leur bureau – 07/03/16

Face au tableau se trouve des porte-manteaux pour les effets personnels des élèves. Ce mur de la classe sert d'affichage pour leurs travaux de toutes les disciplines et d'autres documents pédagogiques. Il y a également une frise du temps allant de la pré-histoire aux années 2000. La maîtresse dispose également de deux bureaux collés qui lui servent de dépôt temporaire.

L'école Autrichienne

Mon terrain de recherche Autrichien se situait à Vienne. Je m'y suis rendue du 26 Février au 10 Mars 2018 pour mener mes observations dans les classes de la Schubertschule. Je souhaitais au départ observer une classe de CM2 pour pouvoir comparer à niveau d'âge égal avec les élèves de mon terrain de 2016. Mais cela n'a pas été possible car le système scolaire Autrichien est ainsi fait : les écoles élémentaires ne sont composées que de 4 classes : CP, CE1, CE2 et CM1 (appelées de la première pour le CP à la quatrième pour le CM1). De ce fait, j'ai décidé d'observer les 9 classes présentes car cela me paraissait enrichissant d'observer les distractions à différents âges.

Dans l'école, 9 enseignants sont donc titulaires d'une classe chacun. Mais il y a également d'autres intervenants :

- 2 enseignantes supplémentaires qui interviennent en CP et CE1 en renfort pour les élèves en difficultés,
- 1 enseignante de sociologie/cohésion de groupe,
- 1 enseignante de musique/chant
- 1 enseignante de DAF (Deutsch als Fremdsprache- Allemand comme langue étrangère – équivalent de notre FLE- Français Langue Etrangère)
- 1 infirmière
- 1 enseignante d'anglais native d'Australie pour les CP et les CE1

Les enseignants ne se revendiquent d'aucun mouvement pédagogique en particulier.

De manière générale, toutes les classes ont la même superficie, le même agencement spatial des meubles et environ le même nombre de bureaux. La plupart des 13 bureaux (maximum - le nombre d'élève étant limité à 25 par classe) font face à un tableau vert. Quelques-uns sont cependant placés perpendiculairement aux autres. La différence majeure se trouve dans l'affichage. En effet, dans la plupart des classes les affichages (productions d'élèves ou documents créés par l'enseignant) sont rares et souvent accrochés dans les espaces dédiés (*cf. photo n°5 et 6 ci-après*). A contrario, dans d'autres classes, les affichages sont plus nombreux et occupent autant les tableaux que les murs et les placards (*cf. photo n°7 et 8 ci-après*).



Photographie n°5 – mur se situant à gauche des élèves de CE2 lorsqu'ils sont assis

Les seuls affichages présents sont des productions 3D d'arts visuels. Ils se situent strictement dans le tableau prévu pour l'affichage.



Photographie n°6 – mur se situant en face des élèves de CM1 lorsqu'ils sont assis

Les élèves font face à un tableau vert en trois parties : à gauche se trouve une affiche sur la nomenclature du corps humain tandis que la partie centrale sert à la leçon en cours et que la partie de droite sert à noter les devoirs.

En dessous du tableau se trouve une carte du monde. A droite, un calendrier est affiché. Enfin, derrière la partie gauche du tableau se trouve un tableau d'affichage utilisé en partie.



Photographie n°7 – mur situé à droite du tableau principal de la classe de CP

Des affiches rappelant les lettres de l'alphabet ainsi qu'un dessin commençant par la même lettre sont affichées sur le mur puis continuent sur un tableau d'affichage.

En dessous se trouve deux fiches avec les lettres de l'alphabet à nouveau. À droite de celles-ci se trouvent des productions d'arts visuels (éléphants multicolores) et les règles de classe. En dessous de ces productions, sur le tableau vert se trouvent des cartes avec les matières scolaires et à nouveau en dessous des cartes avec les mois de l'année.

Sur le tableau de liège situé à droite se trouvent également un calendrier et deux affiches de jeux de calculs.

Enfin, en dessous de ce tableau de liège se situe un bureau dont se sert l'enseignante pour déposer du matériel.



Photographie n°7 – mur faisant face au tableau de CP

En haut, de gauche à droite se trouvent un calendrier, deux cartes (Autriche et Europe), une horloge, une affiche de « coin jeux mathématiques » puis plusieurs armoires de rangement, avec des affichages accrochés dessus.

En bas se situent aussi des armoires contenant des livres et des jeux. Ces armoires n'ont pas de portes. Le bureau de l'enseignante se trouve à droite, à côté de deux ordinateurs.

B. Implication de l'observatrice

Les éléments que je vais évoquer définissent un rapport particulier aux situations observées et ont éventuellement eu un impact sur ma construction des données bien que j'ai tenté d'être la plus objective possible.

Le premier facteur d'influence, sans classement d'intensité, me semble être les lectures théoriques que j'ai effectuées avant mon entrée. En effet, celles-ci ont certainement guidées mes observations, que cela soit de manière positive (distinction entre distraction et utilisation attendue d'un matériel par exemple) ou négative (restriction éventuelles dans ma construction de données) et cela en sera probablement de même pour mon analyse des résultats.

Le second facteur d'influence est ma présence dans l'école Française, et plus précisément dans cette classe, il y a de cela 10 ans. J'ai en effet côtoyé les mêmes bureaux en tant qu'élève, avec une enseignante différente cependant. Sachant à l'avance que cette nouvelle entrée sur le terrain ne me laisserait pas indifférente, j'ai décidé de ne pas refouler ce que j'ai ressenti à ce moment-là mais bien de laisser mes pensées et mes sentiments s'exprimer. Après environ une heure, la majorité de tout ce tumulte s'était exprimé et j'ai estimé que ma capacité à observer objectivement pouvait donc pleinement prendre place.

De plus, Madame Gheysen était déjà présente à l'époque où j'étais élève et nous enseignait la science. Cela provoque à mon sens une certaine impression de connaissance de celle-ci mais aussi un retour de tous ou certains sentiments que je nourrissais à son égard il y a dix ans (admiration, crainte,...). Mais étant consciente de cela, j'ai décidé de faire le plus possible fi de ces influences et de l'aborder en tant qu'adulte et non plus élève afin d'être la plus neutre possible vis-à-vis de l'individu qu'elle est.

De même, je possédais déjà avant mon entrée sur le terrain français une vague connaissance de l'équipe (leurs noms et leur visage et leurs niveaux d'enseignement) car à l'époque j'allais chercher chaque jour un enfant scolarisé dans cet établissement. Ma connaissance de ces enseignants était donc très éparse mais elle a tout de même pu influencer la façon que j'ai eu de les aborder et inversement.

En ce qui concerne le terrain Autrichien, j'ai dû reconnaître et accepté l'excitation et le stress que j'ai ressenti en me rendant sur ce terrain étranger. De même, j'ai dû

prendre en compte la représentation très positive que j'avais du système Autrichien et plus généralement du système des pays germanophones. J'ai réellement appréhendé le fait que cela obstrue ma perception des distractions. Cette représentation, comme toute autre, me semblait difficile à modifier durant les premières heures d'observation. C'est pourquoi j'ai choisi de ne pas prendre de notes lors de la première matinée. J'ai ainsi pu laisser place à mes émotions et me familiariser avec le terrain.

En outre, l'habitude du terrain est un sentiment que j'ai commencé à ressentir avant les vacances de février 2016 sur mon terrain français. En effet, me rendre sur mon terrain de recherche était devenu pour moi une habitude les lundis et vendredis. Et il est vrai que j'ai ressenti une baisse d'attention pendant une ou deux séances à cette moitié de mon stage. Il me semble que celle-ci a d'ailleurs été amplifiée par le fait que les distractions que j'observais m'étaient pour la plupart devenues familières, habituelles elles aussi. Ce sont les vacances de février qui m'ont permis de revenir sur le terrain avec une objectivité renouvelée. J'ai par ailleurs également ressenti cette habitude du terrain et des distractions les deux derniers jours d'observation sur mon terrain autrichien. Ceci me questionne et je pense que ces faits sont intéressants vis-à-vis du sujet des distractions : en ayant cette impression d'habitude, il est possible que mon regard de chercheuse ait été moins aiguïté. Cela me donne à penser qu'il est possible qu'un élève qui ressent une habitude se détache d'une tâche, y porte moins d'attention tandis qu'il en accordera plus à un autre stimulus.

Enfin, le fait que j'ai pas eu à intervenir dans la classe m'a permis, je le pense, de conserver un statut d'observatrice et de ne pas devenir actrice, ce qui aurait peut-être modifié le regard et le comportement des élèves, tout comme les miens.

Réfléchir à mon implication avant, pendant et après mes stages m'a, je pense, permis d'améliorer mon objectivité. Celle-ci était en effet indispensable pour la méthodologie de recherche que j'ai employée : l'observation.

C. Méthodologie qualitative : l'observation à versant quantitatif

Pour mon étude et comme l'évoque ma question de recherche, je me suis intéressée à la construction et à la déconstruction des systèmes de distractions visibles en classe. Les questions secondaires qui découlent de ma question de recherche (voir les éléments introductifs svp) expliquent plus précisément ce que j'ai cherché à comprendre.

Afin de répondre à ma problématique et de vérifier mes hypothèses, j'ai dû choisir une méthodologie de recueil de données. Pour élire celle qui me semblait la plus adaptée, j'ai mené une réflexion sur les différentes méthodes disponibles : l'entretien, l'observation, l'enquête. Un facteur a notamment influencé ma décision : les distractions ne sont pas toujours très conscientisées. Il me semblait donc qu'en interrogeant des individus sur ce sujet via un entretien ou un questionnaire, ceux-ci ne seraient pas capables de préciser les types de distractions qu'ils mettent en œuvre, à quelle fréquence, dans quel contexte etc ...

J'ai donc choisi d'utiliser la **méthode de l'observation**. Celle-ci me paraissait être la meilleure méthode pour être au cœur du phénomène et observer au plus près les systèmes de distraction. Je souhaitais en effet obtenir le plus de détails possibles sur le phénomène étudié et ses contextes dans le but de mieux le cerner. J'avais également besoin d'exactitude et d'une objectivité maximale afin d'obtenir des tendances fiables pour influencer ma pratique avec justesse. A contrario, je pense que les autres méthodes de recherches ne m'auraient pas apportées autant de détails car la mémoire de l'homme n'est ni totalement fiable ni aussi précise qu'une observation.

En choisissant l'observation, j'ai tenté de prendre pleinement conscience des limites de cette méthode. Il y avait bien entendu le fait que mes résultats ne correspondraient qu'à deux terrains d'observations et qu'ils ne seraient pas généralisables. Mais à mon sens, la limite la plus importante était la possible influence du chercheur sur les données qu'il recueille. En devenant outil d'observation, d'écoute et scripteur, le chercheur risque de modifier la réalité qu'il observe. Afin de minimiser au maximum cette subjectivité, j'ai pris le parti de mettre par écrit tous les éléments qui auraient pu biaiser mes observations sur chaque terrain (*cf. ci-dessus la partie B – implication de l'observatrice*).

Ainsi, après avoir analysé les avantages et les inconvénients de cette méthode qualitative, j'ai commencé à envisager les détails de celle-ci vis-à-vis de mes terrains d'enquête. Fallait-il fournir mon sujet de recherche aux acteurs des terrains sur lesquels j'allais me rendre ? Fallait-il donner un autre sujet ? Était-il préférable de ne rien dire ? Après réflexion, j'ai choisi mener une **observation participante cachée**. Cela signifie que les acteurs des situations que j'ai observées n'étaient pas informés de mon sujet de recherche. Pourquoi ce choix ? Il m'a semblé que si j'évoquais ma problématique, les acteurs risquaient de modifier leurs comportements. Cela allait donc à l'encontre de l'authenticité (et donc de la fiabilité) des données que je recherchais. Je souhaitais en effet que les résultats de ma recherche soient fondés sur une réalité effective de terrain et puisse mener à une réflexion sur la gestion de classe qui soit utile aux les professeur-e-s des écoles.

De retour de mes deux terrains, il m'a fallu analyser mes données et interpréter des tendances pour donner à penser à tous les acteurs qui s'interrogent sur le comportement à avoir face aux distractions.

Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser **les éléments qualitatifs des contextes** des distractions (matières enseignées, exercices en cours, moment de la journée, ...). Mais j'ai aussi beaucoup fait appel au **dénombrement** de celles-ci en général mais aussi catégorie par catégorie (*cf. ci-après partie IV – A - Différents types de distractions*) et également le nombre de tours de parole lorsqu'il s'agissait de prises de parole.

En croisant ces deux types d'analyses, cela m'a permis de dégager des tendances précises et donc utilisables par les professionnels, tel que je le souhaitais.

D. Les outils méthodologiques d'observation employés

Avant de me rendre sur mes terrains, j'ai longuement pensé mes observations à venir. En effet, je souhaitais que mon outil de récolte de données soit le plus adapté à ma question de recherche.

Pour cela, j'ai tout d'abord déterminé ce que j'allais observer.

Mes deux axes majeurs d'observation étaient **les élèves** et **les enseignants**. Ces deux catégories peuvent en effet parfois s'inter-influencer et ne former qu'un seul système. Dans d'autres cas, les élèves forment leur propre système. Au sein de ces deux pistes

d'observation se trouvent plusieurs ramifications, pensées suite à mes lectures théoriques, que je vais immédiatement détailler.

Concernant mes observations des élèves, j'ai voulu construire des données à partir des manifestations suivantes :

- distractions démontrées ;
- initiateur(s) de la distraction ;
- éventuelle propagation et étendue de la distraction ;
- durée de la distraction ;
- source / acteur de l'arrêt de la distraction ;
- éventuelle reprise de la distraction ;
- temps séparant les deux moments de distraction ;
- durée de la reprise de la distraction ;
- source / acteur du nouvel arrêt de la distraction.

Tous ces facteurs étaient observés à des moments de la journée et dans des contextes particuliers que représentent des situations didactiques (notamment de par une discipline précise et un type d'exercice).

Le motif pour lequel j'ai choisi d'observer chez les élèves ces différents éléments est qu'ils sont interdépendants. En effet, tous ensemble ils sont constitutifs de chaque système de distraction.

Concernant les motivations de mes observations de l'enseignante, celles-ci sont dues au fait qu'elle peut elle aussi intervenir dans un système qui a été construit par un élève pour le déconstruire ou être l'élément déclencheur de la création d'un système. L'enseignante peut donc avoir une influence sur les systèmes de distractions, ce qui implique de l'observer.

Ces deux axes d'observations définis, j'ai commencé à imaginer mon outil d'observation. Or, grâce à la réflexion menée en amont, j'ai pu prendre conscience du fait que de multiples critères d'observation étaient à prendre en compte.

C'est pourquoi j'ai entrepris de concevoir une grille d'observation. En effet, cet outil me semblait être le plus adéquat car le nombre de critères que je pouvais y introduire était beaucoup plus vaste que sur d'autres outils. De même, cela facilitait ma prise de

note puisqu'il était inutile de recopier sans cesse ce que je souhaitais observer (comme dans un journal de terrain par exemple).

Ainsi, après avoir réfléchi à mes critères, j'ai donc créé la grille ci-dessous sur un format papier A5 :

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)

Tableau n° 1 : Grille d'observation créée sur papier format A5 le 09/01/16

J'ai tenu à disposer d'une colonne « remarque(s) » pour tous les détails que je souhaiterais ajouter ou les réflexions que j'aurais.

Avant chaque entrée sur le terrain, je préparais d'avance mes grilles à l'ordinateur et les imprimais.

Dans la première colonne, le besoin de l'ajout du terme « exercice » s'est fait ressentir après la deuxième séance d'observation sur le terrain français car je me suis aperçue que je n'avais jusqu'alors pas noté quel type d'exercice était en cours au moment des distractions. C'est environ à la même période que j'ai souhaité prendre avec moi un petit carnet où je pouvais noter des remarques et réflexions plus longues, mais il ne m'a finalement que très peu servi. Le reste des colonnes n'a pas évolué jusqu'à la fin du stage d'observation en France et en Autriche. En revanche, lors de mon entrée sur le terrain autrichien, je disposais déjà d'un carnet qui me permettait de prendre des

notes sur le système autrichien et sa pédagogie afin de réfléchir ultérieurement à un éventuel lien entre celles-ci et ma problématique.

Concernant le remplissage de ces colonnes, j'ai développé une prise de notes spécifique (*cf. annexe n° 1 svp*) car lorsque les distractions étaient nombreuses et se suivaient, il me fallait être rapide dans ma prise de notes. La légende de ces écritures abrégées et des symboles est la suivante :

Dans la colonne de la date, de l'heure, des disciplines et des exercices, j'ai abrégé « Français » en « FR », « Mathématiques » en « Maths », « Histoire » en « Hist », « Géographie » en « Géo » et « arts plastiques » en « art ».

Sur mon terrain Viennois, j'ai dû ajouter « SoC » pour Social/Cohésion, W pour Werken (les travaux manuels) et bien entendu « D » pour Deutsch.

Dans la colonne des individus concernés, j'ai noté le sexe par les signes féminins (♀) et masculins (♂). De plus, pour un individu, je notais « 1 ». Pour un individu qui en sollicitait un autre, je notais : 1 ⇔ 2. Si un troisième individu intervenait, je notais alors : 1 ⇔ 2 ⇔ 3.

Enfin, dans la colonne « durée » et « durée de la reprise » j'abrégeais « tour de parole » par « TP », « minutes » par « min », « secondes » par « S ».

Après trente heures d'observation en France et 46 heures en Autriche, la construction de mes données remplit respectivement 38 et 31 grilles, soit 69 grilles de données à analyser au total.

A noter toutefois que l'entrée sur un terrain de recherche est avant tout une entrée dans un contexte créé par des acteurs dans le temps. Ainsi, les tendances que j'ai pu dégager sont donc singulières et non généralisables à d'autres terrains.

III. Analyses des données récoltées et tendances

Avant d'entrer dans la catégorisation des distractions et les systèmes qui leur sont liés, il me paraît nécessaire de préciser les manifestations qui n'ont pas été prises en compte en tant que distractions. Ces exclusions sont basées sur le règlement de la classe et les discussions avec les enseignantes.

Tout d'abord, je n'ai pas tenu compte de la source de distraction que je représentais en étant présente sur les terrains car j'estime ne pas être un élément habituel de la classe.

De même, c'est parce que ma question de recherche ne concerne que les distractions visibles non demandées par l'enseignant-e que je ne tiendrai pas compte des distractions que je qualifie « d'autorisées formellement ». Ces distractions, présentes sur le terrain français, sont des activités tels que la lecture, l'accomplissement d'exercices supplémentaires ou le dessin. Elles ont été autorisées et conseillées par l'enseignante de CM2 en début d'année scolaire pour tous les élèves qui auraient terminé un exercice commun à la classe avant ses camarades.

Enfin, les distractions à l'écrit (c'est-à-dire dans les cahiers, sur les feuilles etc) n'ont pas été observées car je n'ai pas souhaité entrer dans cette analyse qui aurait, à mon sens, modifier le regard que les élèves donnaient à ma personne. Cela aurait été à l'encontre de ma volonté de rester la plus en retrait possible pour influencer au minimum leur libre-action.

Ainsi, seules les distractions visibles chez les élèves et orales font parties de mes données construites, contrairement à Guy Willems et Jacques Thomas (2001).

Afin de présenter au lecteur des résultats qui se veulent limpides, je les présenterai sous forme de **catégories** illustrées, suivies d'analyse à chaque fois. Je poursuivrai ensuite mon développement par les différents **systèmes** que j'ai pu dégagés pour enfin terminer par un **commentaire général**. Pour chaque sous-catégorie de distractions et chaque système, une comparaison aura lieu entre les données récoltées en France et en Autriche.

A. Différents types de distractions

A l'instar de ce que décrivent Jean-Michèle Albaret, et Jacques Corraze (1996), j'ai pu, au cours de ma recherche, observer des élèves sensibles aux évènements extérieurs ou étrangers à leurs activités en cours. Et comme les décrit Henri Wallon (1959), les élèves abandonnent l'objet de la classe par intervalles, telle une oscillation.

De plus, j'ai pu certes remarquer des variations de formes entre les distracteurs mais j'ai surtout distingué des ensembles d'appartenance de ceux-ci. J'ai donc effectué les regroupements ci-dessous.

Les distractions corporelles

Ce type de distraction est lié au corps et aux objets qui lui sont destinés (lunettes par exemple). Un bon nombre de distracteurs a été observé et en voici la liste :

➤ **Les cheveux**

Dans le contexte Français

Cette catégorie est celle que j'ai la plus relevée sur le terrain français (21 notes) parmi les distractions corporelles.

Les garçons touchent globalement leurs cheveux pendant qu'ils lèvent la main. Par exemple, le 01/02/16, alors que la maîtresse pose une question à la classe, un élève lève la main gauche et touche avec sa main droite ses cheveux à l'arrière de sa tête.

Mais ce sont les filles qui sont majoritaires dans cette activité (5 garçons pour 21 filles) dont je n'ai pas observé de moment particulier où elle était engagée. Par exemple, le 26/02/16, une élève attache ses cheveux en faisant une queue de cheval alors que la maîtresse parle (*cf. annexe n°2*).

La durée de cette activité : 20 secondes en moyenne.

Dans le contexte Autrichien

Du CP au CM1, j'ai pu relever 20 distractions liées aux cheveux et dont les protagonistes étaient très majoritairement des filles (2 garçons pour 18 filles). Parmi les manifestations les plus intéressantes, j'ai observé trois élèves en EPS le 08/03/18 : pendant 20 minutes (le temps du jeu), l'une tournait puis mangeait une mèche de cheveux et la gardait en bouche en courant. Pendant 15 secondes, les deux autres touchaient leurs cheveux dès qu'elle ne couraient plus.

Le même jour (*cf. annexe n°3*), j'ai remarqué qu'une élève tournait une mèche de cheveux tout en écrivant, et ce pendant 3 minutes.

Cette durée est relativement longue par rapport à la moyenne observée sur ce terrain qui est de 17 secondes.

De manière générale, ces instants de distractions sont solitaires (seul un relevé fait état d'une distraction menée en duo) et interviennent à différents moments : transmission des consignes (3 relevés), début d'exercice écrit (5 relevés) et exercice à l'oral (9 relevés).

Enfin, les cheveux sont parfois combinés à un autre distracteur : le crayon (de bois ou de couleur – 3 relevés).

Dans les deux contextes, les cheveux sont les distracteurs les plus relevés dans la catégorie des distractions corporelles. De même, la durée moyenne est quasiment similaire et les filles sont dans les deux cas les protagonistes majoritaires.

A partir de mes données, je n'ai pas pu relever de différences majeures.

➤ **Les doigts/les mains**

Dans le contexte Français

Ceux sont des distracteurs dont l'utilisation peut être multiple : les mordiller, arracher la peau autour des ongles, les sucer, les regarder ou les toucher.

Par exemple, le 25/01/16, une élève arrache ses ongles avec ses dents en regardant la maîtresse qui développe une leçon.

Il n'y a ici pas de différence notable entre les sexes et la durée est en moyenne de 45 secondes.

Dans le contexte Autrichien

J'ai pu relever différentes utilisations des mains et des doigts : les élèves miment des pistolets, claquent des mains, tapent un camarade (3 relevés), produisent des bruits avec un autre distracteur (table, dents), mettent leurs doigts dans une autre partie du corps (nez, bouche, oreilles), touchent ou caressent un autre élève, ...

Sur 12 relevés, 8 distractions sont réalisées par des garçons.

Ces distractions ont lieu en majorité au moment de déplacements (4 relevés).

Par exemple, le 26/02/18, un élève se déplace vers le bureau de l'enseignante.

Sur le chemin, il donne un coup dans la tête d'un camarade, pousse un cri puis mime des pistolets avec ses mains.

Les autres distractions ont eu lieu pendant des transitions, des discussions collectives et le début d'un exercice (2 relevés pour chaque).

Enfin, ces distractions durent en moyenne 6 secondes.

Entre les deux contextes, on observe beaucoup de différences : la durée moyenne, le sexe des protagonistes majoritaires et la nature des distractions. En effet, tandis que les élèves du contexte français utilisent plus leurs doigts, les élèves du contexte autrichien se servent plus de la main toute entière.

➤ **Le corps entier**

Dans le contexte Français

Le corps peut servir à danser, bouger dans la classe, imiter.

Par exemple le 29/01/16 (*cf. annexe n°1*), alors que les élèves sont en activité plastique individuelle, un élève se lève de sa chaise et fait un tour de classe en regardant ce que font ses camarades.

La durée de ces activités est de 10 secondes en moyenne pour les danses et les imitations et de 40 secondes pour les déplacements.

Dans cette catégorie du corps, j'intègre également les distractions que j'ai pu observer lors des 2 séances de sport. En effet, lors de celle-ci, j'ai remarqué que les distractions dans cette discipline consistaient par exemple à pousser les camarades, crier ou effectuer des mouvements non plébiscités.

Le 01/02/16, alors que les élèves s'échauffent avant les exercices de gym, plusieurs élèves sautent sur des tapis alors que la maîtresse a rappelé l'interdiction de ce geste au début de la séance, soit 10 minutes auparavant. L'enseignante réitère alors l'interdiction : « on ne court pas sur les tapis ! Théo ! Thomas ! », après quoi les élèves ne recourent pas sur les tapis jusqu'à la fin de la séance.

Dans le contexte Autrichien

Sur les 5 relevés en classe, les élèves réalisent des distractions variées : une fille danse pendant 3 secondes après avoir terminé son exercice, deux autres baillent et s'étirent pendant 3 et 5 secondes pendant la correction d'un exercice. Et enfin, deux élèves se lèvent et se rassieds au bout de 4 secondes, tous deux à des moments et dans des classes différentes mais pendant un exercice oral collectif dont l'objet est au tableau.

En outre, le 27/02/18 au cours d'une séance d'EPS, 4 élèves ont continué à faire rebondir leurs balles pendant 5 secondes alors que l'enseignante venait de demander de poser les balles par terre pour écouter la nouvelle consigne.

Les deux contextes m'ont donné à voir deux distractions communes : la danse et les étirements.

D'autres distractions comme l'imitation ou les déplacements non autorisés ne font pas partie de mes relevés en Autriche. Il est plausible, pour les déplacements, que cela soit dû au fait que les élèves aient 10 minutes de pause après chaque cours de 50 minutes. Ceux-ci ressentent peut-être alors moins le besoin de bouger entre deux cours.

Enfin, j'ai relevé une distraction exclusive du CP (et de la grande section) : faire bouger une dent de lait / l'enlever et la montrer à tous les élèves. Ces événements sont forts en émotions pour les élèves qui souhaitent alors partager l'intensité de ce qu'ils vivent.

➤ **Les lunettes**

Dans le contexte Français, je n'ai observé qu'un élève sur les 3 porteurs de lunettes qui les manipulait. Cet individu les a mises à l'envers sur ses oreilles le 05/02/16 alors qu'il regardait le tableau et les a faites tourner par la branche le 22/02/16 alors qu'il avait terminé un exercice. Ces deux fois, la durée étaient de moins de 10 secondes.

Dans le contexte Autrichien, je n'ai pas relevé de distractions avec des lunettes malgré les 1 à 2 porteurs par classe.

➤ **Les vêtements**

Sur mon premier terrain, le seul distracteur que j'ai observé dans cette catégorie est une écharpe avec laquelle une élève a entouré son voisin le 05/02/16 alors que les élèves rentraient de récréation. Cela a duré 15 secondes.

Entre mon entrée sur le premier et le second terrain se sont écoulées deux ans. Au cours de cette période, un style de t-shirt à sequins réversibles est apparu dans les collections pour enfants (*cf. annexe n°4*). Depuis 2017, le Handspinner (*cf. annexe n°5*) et ces t-shirts m'ont donné à voir de nouvelles distractions hors de ma période de recherche officielle. Cependant, cette année, dans ma classe comme dans les classes autrichiennes, mes observations se confirment.

En effet, j'ai pu relever 6 moments de distractions liés à ces t-shirts. Dans tous les cas, les élèves (5 filles et 1 garçon) les caressent dans les deux sens pendant 6 secondes en moyenne. Ces distractions ont eu lieu au moment d'exercices écrit (3 relevés), de transitions (2 relevés) et de passation de consignes (1 relevé).

Enfin, j'ai remarqué un autre distracteur sur ce second terrain : la montre. Le 05/03/18, lors d'un échange collectif, un élève manipule cet objet pendant 15 secondes : il la tourne autour de son poignet, l'allume, l'enlève, la fait tomber puis la remet. 10 minutes après, il recommence pendant 10 secondes, moment où l'enseignante lui demande d'arrêter.

De manière générale, les élèves de mes deux terrains d'études manifestent des distractions qui relèvent des mêmes catégories (cheveux, mains, corps et vêtements). Cependant, alors que certaines distractions ont été observées sur les deux terrains, d'autres ne se sont manifestées que sur un seul. Il me semble que cela est dû aux historiques personnels et aux besoins uniques de chaque élève (cet aspect est développé ci-après dans la partie « réflexion quant à l'origine des distractions »).

Les distractions avec le matériel scolaire

Ici encore, les distracteurs sont très variés. Parmi mes observations se trouvent ceux-ci-dessous :

➤ **Le stylo/ crayon à papier**

Dans le contexte Français

De multiples activités distractives ont été observées dans cette catégorie. Elle est de plus celle qui comptabilise le plus de relevés (48 notes) au sein du matériel scolaire.

Les élèves mordent leur stylo, son capuchon, font aller le « clic » de l'embout, le jette, le font tourner à travers leurs doigts.

Par exemple, le 22/02/16, la maîtresse complète un document avec les élèves. L'un d'eux alterne mordillage de son stylo et de son capuchon avec l'écriture. Il fait aussi aller le « clic » de son « BIC » sur ses dents et grimace suite au coup.

Ces distractions peuvent durer un certain temps : en moyenne 10 à 15 minutes.

Dans le contexte Autrichien

Les relevés pour ce distracteur s'élèvent à 27, tout niveau de classe confondu. Les protagonistes sont autant des filles que des garçons et les utilisations qu'ils font du stylo ou du crayon sont très variées. Les élèves le mordent (10 relevés), le font tourner (8 relevés) et produisent des bruits (1 imite une flûte, 1 frappe le stylo avec son capuchon, ...). D'autres distractions à caractère unique ont été notées : par exemple le 07/03/18, une élève empile des crayons pour les utiliser comme épée et attaquer sa voisine à deux reprises, avec 20 minutes d'écart. Un autre élève a également lancé son crayon en l'air, 1 autre s'est gratté le dos, un a taillé le sien et un dernier a fait aller le « clic » des rampes de son BIC 4 couleurs.

L'amplitude temporelle est très vaste pour ces distracteurs : les élèves les utilisent de 3 secondes à 5 minutes avec une moyenne de 24 secondes par distraction.

En ce qui concerne les moments d'utilisation, ceux-ci sont très variés et aucun ne se démarque : il peut s'agir d'une transmission de consignes, d'exercice (début, milieu, fin), d'un moment de transition, d'un exercice collectif au tableau ou encore d'une correction.

Sur le terrain Français comme Autrichien, le crayon est le distracteur qui est le plus utilisé dans la catégorie du matériel scolaire.

Les utilisations les plus relevées (mordre, faire tourner) sont communes aux deux terrains tandis que les plus singulières varient de l'un à l'autre. Il en est de même pour la durée d'utilisation qui est plus importante sur le terrain français. Il est possible d'émettre l'hypothèse que cela est dû au fait que la durée des exercices s'accroît avec l'âge et le niveau de classe des élèves. Mais il est également possible que les enseignants de mon terrain autrichien varient volontairement (ou pas) plus souvent de modalité d'exercice que l'enseignante observée sur mon premier terrain.

➤ **L'ardoise**

Ce distracteur n'a été observé que lors de ma venue sur le premier terrain d'étude.

Lorsque les élèves sortent leurs ardoises pour une activité, ils mettent en œuvre des distractions pendant l'utilisation de celle-ci. Ils y dessinent ou y notent des messages à l'attention d'un pair sur la face qu'ils n'utilisent pas pour répondre à la maîtresse.

Le 05/02/16 par exemple, un exercice de calcul rapide est mené par la maîtresse (cf. annexe n°6). Les élèves doivent répondre sur leurs ardoises. Un élève note immédiatement une réponse puis, en attendant que l'enseignante demande de lever les ardoises, dessine une fleur sur la face qui ne contient pas sa réponse.

Les utilisations de ces ustensiles sont les plus relevées après le stylo mais cependant bien moins fréquentes (relevées 17 fois). La durée de ces distractions est celle de l'exercice car les ardoises sont ensuite rangées.

➤ **La règle / l'équerre**

Dans le contexte Français

Lorsque la règle/ l'équerre est sortie pour une activité, certains mettent en œuvre des distractions avec elle : bataille avec autrui, tordage, claquage sur le bureau.

Par exemple, le 25/01/16, après avoir souligné un mot dans son cahier, un élève enfonce sa règle au niveau des côtes de son voisin qui est en train d'écrire.

Ce type de distraction dure en moyenne 35 secondes pour les batailles et moins de 10 secondes pour les autres.

Dans le contexte Autrichien

La règle et l'équerre ont été sorties par les élèves en dehors des séances de mathématiques. 5 utilisations uniques ont été constatées en CE2 et CM1 (jouer avec les reflets du soleil, regarder à travers, se frapper la tête, ...).

Ces distractions ont duré 10 secondes en moyenne.

Dans les deux terrains, le même matériel est utilisé et pendant la même durée moyenne. En revanche, je n'ai pas relevé de bataille sur le terrain autrichien.

➤ **Les manuels scolaires/ livres**

Les distractions en lien avec ces objets n'ont été observées que sur mon second terrain. Il me semble que cela est dû aux bureaux des élèves : dans le contexte français, les bureaux étaient à clapet. Ceci implique que l'ouverture soit très visible et sonore. Je pense donc que les élèves du terrain français ont moins développé ces distractions. A contrario, les bureaux des élèves du terrain autrichien comportent une case ouverte en dessous du plan de travail. L'accès y est plus facile et insonore.

J'ai pu relever 7 distractions dans différents contextes. Par exemple, le 02/03/18, l'intervenante d'anglais propose un exercice au tableau (*cf. annexe n°7*) et deux élèves entrent dans une distraction. L'un lit un livre dans sa totalité (20 minutes) avec les répercussions inscrites dans l'annexe 7 et l'autre regarde les pages de son livret d'anglais pendant 3 minutes, jusqu'au changement d'exercice.

Dans deux autres contextes d'exercice écrit, j'ai noté qu'un élève regardait les autres pages du manuel et que 3 autres avaient pris leur dictionnaire.

De manière générale, ces distractions durent entre 5 secondes et 20 min.

D'autres outils scolaires servent à des distractions, mais leurs relevés ne dépassant pas 3 fois, je ne peux en dégager des tendances. De ce fait, je ne ferai que les énumérer : on retrouve l'ouverture et la fermeture du bureau qui grince, le pliage et dépliage d'un mouchoir, le nettoyage ou le lancer de la gomme, la secousse du cartable pour faire du bruit, le lancer de trousse et l'ouverture et la fermeture des ciseaux.

De manière générale, les élèves de mes deux terrains d'études manifestent des distractions relevant des mêmes catégories d'outils d'écriture et d'outils mathématiques (stylo/crayon, règle/équerre). Cependant, d'autres catégories de distractions n'ont été relevées que sur l'un ou l'autre terrain (supports d'écriture, supports de lecture). Il me semble que cela est dû aux outils utilisés aux moments de mes observations mais aussi aux types de meubles scolaires.

Les distractions orales

J'entends évoquer, par le terme de distractions orales, le fait que les élèves s'expriment oralement, que cela soit à volume faible ou élevé et que ces expressions, liées ou non au cours, n'aient pas été demandées par l'enseignante. Au sein de mes relevés, j'ai distingué deux types de prise de parole : celle avec autrui et celle qui semble émise par l'élève pour lui-même.

Pour chacune de ces deux types de prise de parole, je comparerai simultanément les deux contextes de recherche.

➤ **Expression orale avec autrui**

Dans un contexte comme dans l'autre, la **très grande majorité des discussions** des élèves est faite en duo. C'est-à-dire qu'un élève apostrophe l'autre et leur discussion ne s'étend pas à d'autres.

Par exemple (*cf. annexe n°8*), le 22/02/16, une élève adresse la parole à sa voisine alors que la maîtresse évoque une règle de conjugaison. Sa voisine lui répond puis la protagoniste de la discussion reprend la parole et la discussion s'arrête.

Pour les 94 relevés de discussions que j'ai réalisés sur le premier terrain, 68 d'entre elles (soit 72%) concernent uniquement deux élèves. En ce qui concerne le terrain autrichien, 89 relevés sur les 118 (soit 75 %) concernent également des duos. Ces discussions en duo ont par ailleurs majoritairement lieu pendant les **exercices** et les moments de **transitions**.

Concernent-elles la situation didactique ?

La réponse à cette question aurait nécessité que je m'approche plus des élèves. Dès lors, je pense que leur comportement aurait été modifié et mes recherches tronquées.

Cependant, lorsque j'ai pu entendre clairement des conversations de demande d'aide sur un exercice, j'ai pu remarquer que celles-ci duraient environ 4 à 5 TP. J'émetts l'hypothèse que la discussion d'aide en duo peut suivre le schéma suivant : A - Question → B - réponse → A - nouvelle question ou reformulation de la réponse obtenue pour validation → B - réponse → A - éventuellement acquiescement de la personne qui est aidée ou explication de ce qu'elle n'avait pas compris.

En ce qui concerne la plupart des conversations réalisées alors que la maîtresse a la parole, celles-ci ne comptabilisent que 3 tours de paroles, voire même un seul quand un élève en sollicite un autre qui préfère écouter ce qui est dit.

Cependant, lorsque la maîtresse ne prend pas la parole, les conversations en duo peuvent atteindre 8 tours de parole sur le terrain français et 10 sur le terrain autrichien.

Certaines discussions (8 relevés sur le premier terrain, 4 relevés sur le second) peuvent, alors qu'elles ne concernent au départ que 2 élèves, accueillir un nouveau locuteur.

Par exemple, le 04/03/16, les élèves corrigent leur dictée. Deux voisins échangent 4 tours de parole. L'élève derrière eux ajoute un cinquième tour de parole, l'un des voisins lui répond puis l'autre voisin ajoute un commentaire et la discussion s'arrête.

Idem le 01/03/18 en classe de CP autrichien : alors que l'enseignante aide une élève, une fille interpelle sa voisine avec qui elle échange 6 tours de parole. Puis l'une des voisines derrière elles relance la discussion avec la première élève qui a pris la parole, et ce pour 4 tours de parole.

Mes observations sur ces conversations à trois sont plutôt rares mais dans tous les cas le troisième intervenant semble prendre la parole sans que l'on l'y ait explicitement invité. Je formule cette hypothèse sur le fait que les élèves ne se retournent pas ou ne regardent pas l'élève avant son intervention.

Les tours de paroles en trio atteignent en moyenne de nombre de 8.

De même, sur mes deux terrains, je n'ai observé à chaque fois que deux quatuor discutant. Le 07/03/16 mais aussi plus récemment, deux élèves du même bureau, discutent avec les deux autres élèves derrière eux pendant un moment de transition. Cette configuration semble donc plutôt rare.

En outre, il me paraît plausible que pour certaines conversations, le sujet influence le nombre de participant. En effet, j'imagine par exemple qu'un élève qui cherche de l'aide auprès d'un autre qui n'a pas de proposition à

faire, pourra chercher auprès d'un autre ou se voir faire une proposition par un autre.

Enfin, je tiens à préciser que pour ces communications en duo, trio ou quatuor, la majorité de mes observations révèle qu'il s'agit de voisins de bureau. Cependant, j'ai aussi relevé quelques discussions qui avaient lieu avec un voisin (parfois en diagonal) de devant, de derrière, du bureau à côté de l'individu ou même en faisant abstraction d'un élève, c'est-à-dire que deux élèves se parlent alors qu'un autre est, de par sa place, interposé.

Enfin, il y a des moments d'expression orale collective. J'entends par là que tous les élèves (ou presque) parlent ou rient au même moment. Cela se produit lorsque la maîtresse ou un élève fait une blague ou un commentaire que les élèves trouvent amusant.

Par exemple, le 05/02/16, alors qu'une correction est en cours, la maîtresse fait une blague sur une expression. Les élèves rient ensemble.

De même, le 29/01/16, un élève, après une question de la maîtresse, répond « hein ? ». L'élève en question, les autres et la maîtresse rient.

Au sein de mon terrain autrichien, j'ai pu par exemple observer les élèves rire tous ensemble le 09/03/18 lorsque l'intervenante anglaise s'est déguisée en clown et a joué au docteur avec les élèves de la classe pour réinvestir le vocabulaire du corps.

➤ **Expression orale en apparence solitaire**

J'ai relevé parmi mes observations que certains élèves parlaient à voix haute mais sans s'adresser en apparence à qui que ce soit hormis eux-mêmes.

Par exemple, le 22/02/16 (*cf. annexe n°8*), un élève, après que la maîtresse lui ait dit que sa réponse était correcte, s'écrie « yes ! ». Idem à d'autres moments pour 4 de ses camarades dans ce même contexte de réponse validée. J'ai également observé une variante de ce commentaire : « ouai j'ai bon ! » s'écrie un élève le 29/02/16.

Je pense que ce type d'intervention peut être motivé par une fierté de l'élève qu'il souhaite, plus ou moins consciemment, communiquer à ses camarades. Je pourrais aussi dans ces propos analyser une éventuelle marque de l'esprit

de compétition ou du moins de la volonté/ nécessité de réussir que les élèves auraient intégrée.

En ce qui concerne le contexte autrichien, je n'ai pas observé ce type d'intervention. En revanche, j'ai pu repérer 3 sortes de prise de paroles solitaires : le chant (3 relevés sur 14) et l'émission de phrases plus classiques (11 relevés). Concernant cette dernière catégorie, je ne peux malheureusement pas l'analyser car je n'ai pas compris ce que les élèves disaient en allemand. Mais le chant me paraît être un moyen d'attirer l'attention des camarades et/ou de l'enseignante. Cette stratégie me semble refléter un besoin social : faire rire pour être apprécié, considéré, accepté et reconnu dans le groupe.

Il en va de même le 04/03/16. Lors d'un exercice à l'écrit, alors que la classe est silencieuse, une élève s'écrie : « mais j'suis bête ! ». Les élèves rigolent alors et l'élève explique ce qu'elle a fait.

Deux hypothèses sont pour moi envisageables : soit l'élève a souhaité amuser ses camarades pour les mêmes motifs qu'évoqués ci-dessus, soit elle a inconsciemment ressenti le besoin de communiquer et a profité de cette erreur pour assouvir ce besoin.

Enfin, autre exemple de prise de parole en apparence solitaire dans le contexte d'un exercice où la maîtresse pose une question à l'oral le 01/02/16. Un élève qui a la main levée s'exclame alors : « j'ai mal au bras ! ».

Il me semble assez limpide que ce type d'exclamation, en apparence sans destinataire autre que l'élève-même, adresse ici à l'enseignante une demande d'être interrogé. Le but de cette prise de parole peut donc être celui d'interpeller et d'attirer l'attention de l'enseignante (et des autres élèves).

De manière générale, les expressions orales avec autrui sont très similaires sur les deux terrains : il s'agit majoritairement de duo qui ont lieu en grande partie pendant les exercices et les moments de transition.

Les expressions orales en apparence solitaires sont quant à elles plus différentes. En plus des exclamations du premier contexte, le second m'a donné à entendre des chants spontanés.

Les distractions murales

Ainsi que l'évoquent Thomas Armstrong (2002) et Karrie Godwin, Howard Seltman et Anna Fisher (2014), j'ai moi-même observé (37 notes dans le contexte français, 5 dans le second contexte) que les élèves se tournaient vers les murs de la classe, avec une prépondérance (26 notes sur 37) pour le mur opposé au tableau sur le terrain français (*cf. photographie n°4 dans la partie IV, A : présentation du terrain*). Sur ce mur, je ne peux préciser ce que les élèves regardent, à l'instar d'un élève le 04/03/16, lors d'une correction de mathématiques, qui se retourne pour regarder le mur de sa classe de CM2 pendant 5 secondes alors qu'aucun élément mathématique n'est affiché.

Parmi les 5 relevés effectués dans le contexte autrichien, 4 ont eu lieu dans la classe avec le plus d'affichages (*cf. photographie n°7 et 8 dans la partie IV, A : présentation du terrain*). Cela renforce donc à mon sens les observations de Karrie Godwin, Howard Seltman et Anna Fisher (2014) qui évoquent le fait que chaque affiche représente autant de distracteurs.

Ces éventuelles distractions ne sont pas cependant à bannir. Je soupçonne en effet que parmi mes relevés se trouvent des moments où l'élève regarde un contenu lié à l'activité en cours de la classe. Par exemple, le 26/02/16, lors d'une leçon d'histoire sur Napoléon, deux élèves se sont retournés vers ce mur pendant une dizaine de secondes. J'émetts donc l'hypothèse qu'ils aient consulté la frise chronologique, bien qu'aucune affirmation ne puisse être faite.

En revanche, j'ai nettement pu observer des élèves regarder l'horloge qui se situe à côté de la porte d'entrée de la classe dans le terrain des CM2 (*cf. photographie n°3 dans la partie IV, A : présentation du terrain*) car elle est le seul objet qui est accroché à cet endroit. J'en relevés 10 actes de ce type. Parmi eux, 7 ont été faits à moins de 10 minutes avant la récréation et les 3 autres se sont produits le dernier vendredi après-midi avant les vacances de février. Dans ces deux cas, il me semble que c'est bien l'attente d'une période à l'extérieur de la classe qui motive ces actions.

En conclusion à ce développement des catégories de distractions, il est absolument nécessaire de préciser que ces distractions sont tout à fait combinables, comme le relatent mes observations du 22/02/16 où un élève parle à son voisin et écrit en même temps dans son cahier la leçon que la maîtresse affiche au tableau. Idem lorsque le 07/03/18 une élève tourne un crayon dans ses cheveux tout en levant la main pour appeler l'enseignante.

Quelles seraient les origines des distractions ?

A partir de mes lectures et de mes observations, il me semble que manifester ou accepter une distraction relèvent d'une réponse à un besoin qui peut être :

- cognitif (canaliser l'énergie et réfléchir, se divertir, se reposer, se détendre, se rassurer, résoudre un problème que l'élève estime prioritaire sur la situation didactique en cours)
- physiologique (bouger, s'étirer ou bâiller)
- social (créer ou alimenter une relation avec autrui)

De même, l'élève peut aussi refuser une distraction pour les mêmes besoins ou pour une absence de besoin. Par exemple, un élève peut décider de ne pas répondre à la sollicitation orale d'un camarade car il ne ressent pas le besoin d'alimenter leur relation ou donne priorité à un besoin cognitif (comprendre ce qui est expliqué, résoudre un problème, ...)

Les différents types de distraction étant désormais explicités, je peux à présent évoquer les différents systèmes dans lesquels ces distractions s'intègrent.

B. Les systèmes

Alors que ma question de recherche portait sur la construction et la déconstruction « du » système, je me suis aperçue que ce sont plus réellement différents systèmes qui sont en jeux.

Si je découpe le fonctionnement commun aux systèmes, il me semble que cela peut-être fait ainsi : on y retrouve une construction, un développement et une déconstruction. Certains systèmes manifestent en plus une reprise composée des mêmes étapes que tout système.

Dans ces catégories interviennent plusieurs facteurs qui sont à l'origine de la création des différentes combinaisons de systèmes.

Construction	Développement	Déconstruction	Reprise éventuelle
contexte : moment de la journée et exercice en cours ⇒ acteur : solitaire ou groupe ⇒ type de distracteur	⇒ évolution du nombre d'acteur(s) distracts ⇒ éventuelle évolution de la distracting ⇒ durée	⇒ acteur de l'arrêt : l'élève lui-même, un autre élève ou l'enseignante	⇒ reprise solitaire ou groupée ⇒ Temps d'arrêt entre la déconstruction et la reprise ⇒ durée ⇒ acteur de l'arrêt : l'élève lui-même, un autre élève ou l'enseignante

Tableau n°2 : Les différents moments d'un système et leurs facteurs de différenciation

Ainsi, les combinaisons réalisables donnent lieu à quatre systèmes :

Système A : Un élève démarre une distraction (qui peut évoluer), la continue seul puis s'arrête de lui-même.

Par exemple, le 22/02/16, alors que la maîtresse s'enquière des élèves qui mangent à la cantine, une élève démêle ses cheveux avec ses doigts. Après un peu moins d'une minute, elle s'arrête et pose ses mains sur ses jambes alors que la maîtresse continue son propos sur la cantine.

Idem le 07/03/18, un élève secoue son cahier pendant 40 secondes avant de prendre son livre et de commencer à écrire.

Il me semble que dans ce système l'élève s'arrête de lui-même car il a satisfait son besoin (de distraction). Dans le cas où l'élève arrête son activité alors que le contenu développé en classe change, je pense que c'est ce changement qui peut indirectement être la cause de cet arrêt.

Système B : Un élève démarre une distraction (qui peut évoluer), la continue seul puis un élève ou la maîtresse l'arrête.

Par exemple, le 29/01/16, les élèves font une évaluation. L'un d'eux s'exprime à haute voix et la maîtresse s'adresse alors à lui : « oh ! chut ! ». L'élève se tait alors et regarde sa feuille.

Idem dans le contexte autrichien le 07/03/18 où un élève secoue le rideau pendant 10 secondes jusqu'à ce que la maîtresse intervienne en s'approchant de lui et en le regardant fixement.

Autres exemples, le 22/02/16, la maîtresse dispense une leçon d'anglais. Un élève tape la chaise de son voisin de devant avec son pied. Ce voisin se retourne et lui dit : « Théo arrête ! ». L'élève souffle et s'arrête.

Le 09/03/18, un élève se lève pendant 4 secondes. Dès lors une camarade lui dit « assieds toi !! ». L'élève s'exécute alors.

Dans ce système où l'élève est arrêté, il est possible que l'élève ait souhaité continuer son activité mais que l'autorité de la maîtresse ou à moindre mesure celle d'un autre élève l'ait fait revoir ses volontés par crainte de sanction ou de nouvelles remontrances.

Mais il est également possible que l'élève ait voulu agir pour faire réagir et que son objectif étant atteint, la croyance selon laquelle autrui est parvenu à l'arrêter n'est qu'un leurre.

Système C : Un élève démarre une distraction, celle-ci se diffuse puis les élèves s'arrêtent d'eux-mêmes.

Par exemple, le 01/02/16, un élève fait une blague en donnant une réponse à une question posée par un élève qui fait un exposé de géographie. La majorité de la classe rit puis se tait. La maîtresse interroge ensuite un autre élève.

Dans le contexte autrichien, le 06/03/18 une élève demande de l'aide à sa voisine pour un exercice. La discussion dure 4 tours de parole (12 secondes) puis s'arrête sans intervention extérieure.

Il me semble que dans ce système, l'initiateur de la distraction a la volonté d'attirer l'attention de ses pairs. Il souhaite interagir avec autrui afin de travailler son image et/ou d'alimenter ses relations (besoin social). Les élèves sensibles à toute nouvelle distraction réagissent. L'objectif du protagoniste étant atteint, il ne renchérit pas et le temps de distraction s'éteint.

Système D : Un élève démarre une distraction, celle-ci se diffuse puis les élèves sont arrêtés par d'autres ou par l'enseignante.

Le 05/02/15 par exemple (*cf. annexe n°6*), les élèves sont en arts plastiques et chacun s'attèle à sa réalisation sur sa production. Un élève entame la discussion

avec son voisin, qui lui répond en rigolant. Ils échangent ainsi 5 tours de paroles jusqu'à ce que l'une de leur voisine du bureau devant leur dise : « Mais taisez-vous oh! ». La fille se retourne, les voisins se regardent, rigolent puis se remettent à travailler.

A la même date et dans le même contexte d'arts plastiques, un voisin commence à chatouiller l'autre qui réplique. Ils continuent pendant environ 10 secondes puis l'enseignante intervient : « Les garçons. Vous arrêtez. ». Ils se regardent, se sourient et reprennent leur production.

J'ai également pu observer ce système dans le contexte autrichien : le 07/03/18 deux voisines discutent depuis 10 secondes lorsque l'enseignante leur dit : « Stop ! arrêtez maintenant s'il vous plait et travaillez ».

Dans le cas de ce système, il me semble que le protagoniste cherche à faire partager leur distraction. La première personne sollicitée est souvent le/la voisin(e). Sans intervention d'autrui, je pense que la distraction dure plus longtemps, mais pas obligatoirement beaucoup de temps en plus. Il me semble que de manière générale, lorsqu'un élève atteint son but, il n'a pas besoin de continuer sur sa lancée.

La reprise éventuelle du système : Au cours de mes observations, j'ai pu relever qu'un système qui avait été arrêté pouvait reprendre et dans de rares cas, reprendre plusieurs fois à la suite.

Par exemple, le 26/02/16 (*cf. annexe n°2*), dans le cadre d'une leçon d'histoire, les élèves ont un temps pour répondre individuellement à des questions sur une feuille. Un élève adresse la parole à son voisin et ils ont échangé 4 tours de parole lorsque la maîtresse tente de les stopper : « Tom et Max vous vous taisez c'est un travail individuel. ». Les voisins se taisent pendant environ 15 secondes puis l'un deux relance la discussion pendant 3 tours de parole. L'enseignante intervient à nouveau : « Les garçons vous vous taisez sinon je vous change de place. ». Les élèves se taisent alors après cette seconde reprise.

Autre exemple, dans le contexte autrichien cette fois-ci : le 08/03/18, pendant le début d'un exercice, une élève tourne une mèche de cheveux pendant 4 minutes en écrivant. Elle lâche ensuite la mèche pour lever la main. Mais l'enseignante ne vient pas alors l'élève reprend sa mèche et continue à la tourner pendant 30 secondes. Puis elle lève à nouveau la main et l'enseignante vient. Après son départ, l'élève

tourne à nouveau sa mèche pendant 10 secondes puis la lâche pour tenir son cahier et écrire. L'élève aura donc fait une double reprise.

Parmi mes relevés se trouvent peu de reprises (une trentaine dans chaque contexte) et une grande partie sont des reprises liées à l'expression orale avec autrui. Seuls 10 relevés sur la soixantaine (deux fois trente) évoquent le distracteur « cheveux » tandis que les autres concernent la catégorie mentionnée ci-dessus.

Enfin, lorsqu'un système repart, il reprend les mêmes facteurs que le système de départ pour la construction et le développement. Par exemple pour un système B où un élève démarre une distraction, la continue seul et où un élève ou la maîtresse l'arrête, la reprise du système commencera et continuera seul. L'acteur de l'arrêt peut cependant varier : ce peut être le protagoniste de la distraction ou un autre élève ou l'enseignante.

A présent que les distractions et les systèmes sont éclairés, il est possible de réaliser un développement qui mobilise ces deux notions.

C. Commentaire général

Avant toute entrée en matière, je tiens à préciser que le commentaire qui va suivre fait état de tendances qui sont uniquement valables pour les deux terrains de recherche sur lesquels je me suis rendue et ne sont donc pas généralisables.

Globalement, j'observe que les différentes catégories de distractions correspondent à un type de système.

Tout d'abord, les distractions corporelles correspondent majoritairement au système A, notamment pour les cheveux, les doigts et les lunettes. Les élèves « manipulent » leur corps indépendamment de leurs camarades et s'arrêtent de manière autonome.

De même, les distractions avec le matériel scolaire (outils scripteurs, outils mathématiques et manuels/ livres) relèvent elles-aussi de ce système, à l'exception de l'ardoise qui crée plutôt un système C où la distraction devient collective et les élèves se stoppent d'eux-mêmes.

Dernière catégorie rejoignant ce système, les distractions murales sont unanimement mises en œuvre sous la forme du système A.

En outre, au sein des distractions orales, les expressions orales avec autrui sont quant à elles le plus souvent liées au système C, bien que j'ai remarqué qu'elles pouvaient aussi correspondre en nombre significatif au système D. De manière commune aux deux systèmes, un protagoniste entame l'expression avec un ou des élèves puis ceux-ci s'arrêtent d'eux-mêmes (C) ou par une intervention extérieure (D).

A contrario, les distractions orales apparemment solitaires mettent le plus souvent en œuvre le système A et un peu plus rarement le système B.

Je vais maintenant évoquer mes observations à propos des moments de la journée, de la discipline et de l'exercice en cours au moment des distractions.

Dans le contexte français, je remarque que le moment de la journée peut influencer la concentration de distractions en classe en cela que les lundis matin (8H30-9H) et les vendredis en fin d'après-midi (15h50-16H30) révèlent des taux de distractions plus élevés. Il me semble que le pic d'activités distractives du lundi est dû au retour de weekend des élèves qui souhaitent le relater et qui doivent passer d'un comportement familial à un comportement scolaire. Concernant les vendredis, l'arrivée du weekend me semble être un facteur d'excitation des élèves.

Le système scolaire autrichien impose un rythme journalier différent du système français. Il est en effet basé sur 5 heures de cours de 8 heures à 13 heures avec 10 minutes de pause après chaque cours de 50 minutes et 20 minutes de pause 9H50 à 10H10. Après analyse de mes données, le taux de distractions est légèrement plus important à partir de 11H30 tous les jours sauf le lundi. C'est un fait que j'avais ressenti sur le terrain et j'avais donc interrogé les enseignantes qui m'ont expliqué que les élèves étaient toujours plus fatigués en fin de matinée malgré le goûter de 10H10. C'est pourquoi les enseignantes profitent de la dernière heure pour faire du sport ou des travaux manuels mais aussi de la musique, du chant ou des cours de cohésion. Ces cours permettent selon elles de s'exprimer et donc de se sentir au mieux malgré la fatigue.

En ce qui concerne les disciplines, je n'ai pas remarqué d'influence de celles-ci sur le taux de distractions dans le contexte français. A contrario, j'ai noté une absence

totale de distraction dans les cours autrichiens de cohésion et une forte baisse dans les cours de travaux manuels (couture et bricolage). Ces différences me questionnent. J'émet l'hypothèse que ces cours attirent fortement l'attention des élèves qui sont actifs en permanence, soit dans l'écoute et le feedback à autrui (en cohésion) soit dans la manipulation et l'anticipation (en travaux manuels). Je pense également que l'aménagement des lieux est un facteur d'influence. En cours de cohésion, les élèves sont assis en cercle, sans aucun obstacle entre eux. En travaux manuels, ceux-ci sont en demi-groupe et prennent place dans une salle-atelier spacieuse (*cf. annexe n°9*).

En outre, le type d'exercice influence tout à fait le taux de distractions. Il est le plus bas lors d'une évaluation et reste très bas lors de d'exercices écrits dans le contexte français. A contrario, le taux est assez élevé lors des exercices écrits en contexte autrichien. Cette différence me paraît être liée à l'enseignante plus qu'au pays : alors que certaines acceptent les discussions dans ces moments, d'autres souhaitent les bannir. Dans les deux contextes, le taux de distractions atteint son paroxysme au moment des transitions, tout type de distractions confondu. Dans ces moments entre deux activités de classe, il est possible que les élèves se sentent plus libres d'agir et se permettent donc plus d'actions pour répondre aux besoins qu'ils ont éventuellement refoulés pendant la situation didactique.

Enfin, l'un des résultats les plus importants et les plus inattendus de cette étude est le suivant : lorsqu'un élève manifeste une distraction, cela ne signifie pas qu'il est forcément inattentif au contenu dispensé à la classe. Les deux exemples qui suivent illustrent cette possibilité et son contraire

Le 26/02/16 (*cf. annexe n°2*) : Les élèves ont eu un temps pour répondre à des questions d'histoire sur une feuille. La classe corrige les 3 premières questions. Arrivés à la quatrième question, la maîtresse la lit à haute voix et interroge un élève qui donne une réponse qui ne lui convient pas. Elle se tourne alors vers un élève qui est en train de jouer avec son stylo. Elle l'interroge en l'appelant par son prénom. Cet élève donne alors à la maîtresse une réponse qui lui convient, sans qu'elle ait eu à repréciser la question.

Cet exemple est le reflet d'une possibilité de partage des capacités attentionnelles évoqué par Daniel Kahneman (1973). C'est-à-dire que bien qu'un élève puisse

mettre en œuvre une distraction, son système cognitif peut décider de ne pas y dévouer son attention toute entière et ainsi la partager avec une autre tâche.

A contrario, le 02/03/18 a lieu une séance d'anglais avec une intervenante native d'Australie (cf. annexe n°7). Alors qu'elle entame un exercice collectif oral au tableau, un élève sort un livre et le lit dans sa totalité (20 minutes). Les répercussions sont les suivantes : il ne répète pas les mots donnés par l'intervenante, continue à lire pendant la nouvelle consigne et ne fait pas l'exercice demandé. Cela me questionne donc : la lecture serait-elle une distraction exclusive ? Y en aurait-il d'autres ? Y aurait-il des distractions exclusives et d'autres compatibles ? Cela dépend-il des ressources des individus ?

Ces questionnements me donnent à réfléchir pour d'éventuelles autres recherches.

IV. Synthèse intermédiaire réflexive

Je pense tout d'abord que des recherches théoriques avant une entrée sur le terrain sont tout à fait intéressantes, enrichissantes et aidantes. Elles l'ont en effet été d'abord pour la réflexion sur la notion, la pensée et la création de la méthode puis pour les observations et enfin la mise en parallèle de ce cadre avec mes données.

Il serait possible de penser que ces recherches biaisent le regard du chercheur, mais pour mon étude, elles m'ont plutôt donné à voir.

De plus, le fait de m'être tenue à ma volonté de préparer mon outil d'observation avant mon entrée sur le terrain a réellement facilité ma prise de note. Et le fait d'avoir repris mes notes après chaque observation m'a grandement aidé pour l'analyse présente dans ce dossier.

Ce qui a été difficile sur le terrain était de noter les distractions des élèves quand celles-ci étaient abondantes et quand la fatigue se faisait ressentir. Mais le plus ardu était avant tout de noter les constructions et les déconstructions des systèmes, car contrairement aux distractions qui sont ostensiblement visibles, les systèmes sont plus abstraits.

Concernant ma posture de chercheur, celle-ci m'a beaucoup intéressée, et ce pour plusieurs motifs. Tout d'abord, elle m'a permis en 2016 d'accéder à un terrain qui

devrait ressembler à mon futur terrain professionnel. Cela représentait donc un enjeu intéressant pour moi de confirmer mon projet professionnel. En 2018, ma recherche m'a permis de découvrir le système éducatif autrichien et d'échanger avec d'autres acteurs de l'éducation. Suite à cette période, j'aspire à explorer d'autres systèmes pour enrichir ma pratique et continuer à me former. Cela est d'ailleurs attendu à la compétence n°14 (s'engager dans une démarche collective et personnelle de développement professionnel) dans le *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (2013).

De plus, prendre la posture d'un chercheur m'a permis de m'imaginer en partie le travail d'un chercheur à plein temps. La rédaction de mon dossier a elle aussi appuyé cette compréhension du métier. Je me suis réellement appliquée sur mon objectivité et l'aspect scientifique de mon étude. J'ai souhaité me rapprocher le plus possible de la façon de faire des travaux scientifiques, évidemment sans en avoir la prétention.

Ma posture de chercheur, en plus de m'apprendre énormément sur mon sujet d'étude, m'a permis de changer de regard sur le métier.

A propos de mon sujet, il est vrai que j'ai eu quelques appréhensions lors du choix de celui-ci. En effet les distractions sont d'abord un terme dont j'ai eu du mal à trouver une définition scientifique. Sans résultat, j'ai décidé, par nécessité, de définir ce que j'entendais par ce terme. De plus, les distractions sont un thème pour lequel j'ai eu beaucoup de mal à trouver des lectures scientifiques. Il a donc fallu que je me tourne vers des notions qui leur sont liées : l'attention et l'inattention. J'ai de surcroît lu des écrits de personnalités scientifiques qui évoquaient les déficits d'attention et autres troubles afin de cerner les limites que j'allais donner au terme « distraction » de mon étude.

Qui plus est, je n'ai pu trouver aucune lecture qui évoquait le processus des distractions. Il me semblait donc intéressant de réfléchir à des systèmes afin de cerner ces distractions dans leur ensemble et de ne pas simplement les décrire.

Enfin, en ce qui concerne la construction de l'écrit, j'ai réellement vécu cela comme une épreuve passionnante et éprouvante à la fois. J'ai été animée tout au long de ce dossier par la volonté d'être la plus précise et en même temps la plus claire possible.

Éléments conclusifs

Cette étude m'a beaucoup apportée, et ce sur de nombreux plans.

En termes de connaissance d'abord, j'ai pu cerner la notion de distraction sous différents angles. Les points de vue des auteurs étant tantôt divergents, tantôt complémentaires, cela m'a immédiatement permis de commencer à saisir les multiples formes que peut prendre la distraction.

Suite à cela, j'ai pu observer de manière très concrète les manifestations de la distraction dans deux contextes différents : une classe de CM2 dans le nord de la France et des classes allant du CP au CM1 dans une école de Vienne en Autriche. Cela m'a donné énormément à voir et je suis ressortie de ces terrains avec une matière déjà très riche.

Après une analyse détaillée et parfois fastidieuse des données, j'ai pu développer des tendances. Parmi elles, on retrouve donc des distractions qui sont catégorisables selon les distracteurs qui interviennent. Que ce soit en contexte Français ou Autrichien, on retrouve le même spectre de distractions, comme j'en avais formulé l'hypothèse.

En outre, j'ai également dégagé quatre systèmes de distraction selon la façon qu'ils ont de se construire, de se développer et de s'arrêter. J'ai de même traité les reprises qui peuvent éventuellement advenir.

Enfin, pour terminer les apports de connaissance, mon hypothèse selon laquelle certaines distractions ne minorent pas l'attention des élèves pour une situation donnée s'est révélée exacte. Cependant, je n'ai pas eu assez de matière à observer pour pouvoir éventuellement préciser quelle catégorie de distractions est compatible avec une situation ou exclusive et si cela dépend par ailleurs des ressources des individus.

Finalement, j'espère avoir apporté à la recherche, ne serait-ce qu'une première esquisse, d'une nouvelle manière d'analyser les distractions. J'espère également donner à penser à mes collègues pour leur développement professionnel.

Si j'avais la possibilité de poursuivre cette étude, je souhaiterais mener une recherche comparative. C'est-à-dire que je voudrais étudier les distractions en maternelle. J'aurais ainsi la possibilité d'observer si des distractions et des systèmes sont communs ou divergents entre classes élémentaires et maternelles.

Bibliographie

- ✚ ALBARET, Jean-Michèle et CORRAZE Jacques (dir.) (1996). *L'enfant agité et distrait*, Paris: Expansion Scientifique Française, 211 p.
- ✚ ARMSTRONG, Thomas (2002). *Déficit d'attention et hyperactivité*, Montréal: Les éditions de la chenelière, 146 p.
- ✚ BARRERE, Anne (2003). "Que font-ils en classe?", *Le télémaque*, n° 24, p. 65-80
- ✚ CHARAUDEAU, Patrick (1993). "Le contrat de communication dans la situation classe", *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz
- ✚ COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique et REUTER Yves (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles: De Boeck, 272p.
- ✚ DELBOE, Gregory (2017). « EPS et société numérique - Une nouvelle dialectique entre le faire et le penser : l'appel au sens au moyen du numérique », *Sport, éducation physique et société numérique*, Montpellier : AFRAPS, p. 39-50.
- ✚ GODWIN, Karrie E., SELTMAN, Howard et FISHER Anna V. (dir.) (2014). "Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a Good Thing May Be Bad", *Psychological Science*, vol. 25, no. 7, p.1362-1370
- ✚ JONES, Russel A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, p.45-74
- ✚ KAHNEMAN, Daniel (1973). *Attention and effort*, New Jersey: Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs
- ✚ WALLON, Henri (1959). "Les causes psycho-physiologiques de l'inattention chez l'enfant", *Enfance*, tome 2, n°3-4, p. 408-414
- ✚ WILLEMS Guy et THOMAS Jacques (dir.) (2001). *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant*, Paris: Masson, 257 p.

Sitographie

- ✚ EDUSCOL, 2013, *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>, consulté le 30/03/2018

Annexes

- Annexe n° 1 : Grille d'observation du contexte français n° 13 du 29/01/16
- Annexe n° 2 : Grille d'observation du contexte français n° 27 du 26/02/16
- Annexe n°3 : Grille d'observation du contexte autrichien n°27 du 08/03/18 – CM1 A
- Annexe n° 4 : Exemples de t-shirts à sequins réversibles
- Annexe n°5 : Exemples de hand spinner
- Annexe n° 6 : Grille d'observation du contexte français n° 19 du 05/02/16
- Annexe n°7 : Grille d'observation du contexte autrichien n° 13 du 02/03/18 – CP B
- Annexe n° 8 : Grille d'observation du contexte français n° 21 du 22/02/16
- Annexe n°9 : Salle-atelier de travaux manuels du contexte autrichien

Annexe n° 1

Grille d'observation du contexte français n° 13 du 29/01/16

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)
29/01/16 15h45 art	discussion	1 ♂ ⇔ 2 ♂	5 TP 30 S La maîtresse : « les garçons chut »	/	/	/
15H55	Déplacement dans la classe. S'arrête à une table et regarde	1 ♂	55 S Retourne s'asseoir	/	/	/
16HO7	discussion	1 ♀ ⇔ 2 ♀	3 TP 15 S S'arrêtent	/	/	/
16H12	discussion	1 ♀ ⇔ 2 ♀	2 TP 10 S S'arrêtent	/	/	/
16H15	Clic du BIC	1 ♂	20 S Ecrit sur une feuille	/	/	/

Annexe n° 2

Grille d'observation du contexte français n° 27 du 26/02/16

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)
26/02/16 15H30 Hist questions	mord son stylo	1 ♂	20 min corrige	/	/	/
15H45 correction	Joue avec son stylo	1 ♂	5-6 minutes Est interrogé	/	/	La maîtresse l'interroge et la réponse est validée alors que question pas répétée
15H53 leçon	discussion	1 ♀ ⇒ 2 ♂	3 TP 10 S S'arrêtent	/	/	/
15H57	Fait un chignon	1 ♀	25 S A fini	3 min	10 S relâche ses cheveux	/
16H13	Clic du BIC	1 ♂	20 S range	/	/	/

Annexe n°3

Grille d'observation du contexte autrichien n°27 du 08/03/18 – CM1 A

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)
9H39 maths reformulation de la consigne	Touche ses cheveux	1 ♀	10 S écrit	3 min	3 S prend un feuille en main	
9H41 maths exercice écrit	Demande une information	1 ♀ ⇒ 1 ♂	4 TP 7 S	1 min 30	12 TP 20 S	
9H43	Parle à sa voisine en retournant s'asseoir	1 ♀ ⇒ 2 ♀	3 TP 5 S S'assied	/	/	/
9H46	Tourne une mèche de cheveux en écrivant sur son cahier	1 ♀	3 min lève la main	30 S	30 S lève la main et l'enseignante vient	Nouvelle reprise 30 S après le départ de la M – 10 S puis écrit
10H40 transition après récréation et avant prise de parole de la M	Joue avec les reflets du soleil sur sa règle	1 ♀	10 S commence à répéter ce que dit la M	/	/	/

Annexe n° 4

Exemples de t-shirts à sequins réversibles



Annexe n°5

Exemples de hand spinner



Annexe n° 6

Grille d'observation du contexte français n° 19 du 05/02/16

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)
05/02/16 15H25 maths calcul rapide ardoise	dessine	1 ♂ 1 ♂ 1 ♂ 1 ♀ 1 ♂	Entre deux calculs Jusqu'au bout de l'exo	/	/	Note sa réponse sur une face puis dessine sur l'autre
15H45 art	discussion	1 ♀ ⇒ 2 ♀	Environ 6 TP 2 min S'arrêtent	/	/	
15H50	chatouille	1 ♂ ⇒ 2 ♂	10 S Maîtresse : Les garçons. Vous arrêtez.	/	/	/
16H	discussion	1 ♂ ⇒ 2 ♂ Puis 1 ♀ les arrête	5TP 45 S Voisine devant : Mais taisez- vous oh!	/	/	/

Annexe n°7 :

Grille d'observation du contexte autrichien n° 13 du 02/03/18 – CP B

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)
02/03/18 English 8H05 La M présente le jeu	parlent	1 ♀ ⇔ 2 ♂ 1 ♀ ⇔ 2 ♂	2 TP – 5 s 3TP – 6 s	/	/	/
8H09	Lit un livre	1 ♂	20 min fin du livre	/	/	Lève les yeux vers le tableau de temps en temps. Ne répète pas les mots. A continué à lire pendant la nouvelle consigne. Ne fait pas l'exercice
8H10	Secoue son crayon	1 ♀	3 s	/	/	
8H11	Regarde d'autres pages du livret d'anglais	1 ♂	3 min changement d'exo	/	/	/
8H14	Caresse une mèche de cheveux	1 ♀	5 s			Pendant le passe d'une fille au tableau

Annexe n° 8

Grille d'observation du contexte français n° 21 du 22/02/16

Date, heure, discipline, exercice	distracteur	Individu(s) concerné(s)	Durée et motif d'arrêt	Reprise (combien de temps après ?)	Durée de la reprise et motif d'arrêt	Remarque(s)
22/02/16 9H10 FR Leçon conjug	Feuilleton son agenda	1 ♀	15-20 S	/	/	/
9H20	discussion	1 ♀ ⇔ 2 ♀	3 TP 15 S S'arrêtent	/	/	/
9H23	« Yes ! »	1 ♂	3 S Se tait	/	/	Allie le geste
9H34	Regarde le mur du fond	1 ♂	10 S Se retourne	/	/	/

Annexe n°9

Salle-atelier de travaux manuels du contexte autrichien



Mots clés :

Distractions – classe – élèves – distracteur – attention

Les distractions visibles en classe