



HAL
open science

Quand les difficultés d'attention chez un enfant altèrent sa motivation : quelles stratégies l'enseignant peut-il utiliser pour aider l'élève à entrer et à s'investir dans les apprentissages ?

Florian Barreteau

► To cite this version:

Florian Barreteau. Quand les difficultés d'attention chez un enfant altèrent sa motivation : quelles stratégies l'enseignant peut-il utiliser pour aider l'élève à entrer et à s'investir dans les apprentissages ?. Education. 2021. dumas-03262655

HAL Id: dumas-03262655

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03262655v1>

Submitted on 16 Jun 2021

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.



UNIVE
CAEN
NORM

INSPE

Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie · Caen

Écrit de recherche à visée professionnalisante

*En vue de l'obtention de la deuxième année du master
« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »
Mention « Enseignement primaire »*

Université de Caen Normandie
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

**Quand les difficultés d'attention chez un enfant altèrent sa motivation :
quelles stratégies l'enseignant peut-il utiliser pour aider l'élève à entrer et
à s'investir dans les apprentissages ?**

BARRETEAU Florian

21906326

Année universitaire 2020-2021

Axe 3, responsable : Professionnalisation en contexte éducatif (Bruno Hubert)

Atelier 2.4, responsable : Bruno Hubert

Centre : Alençon

Directrice de l'ERVIP : Mélanie Bouron

Remerciements :

Je tiens à remercier mes proches pour leur soutien sans faille durant mes années de formation. Je remercie mes amis qui, par leurs échanges et leurs remarques m'ont aidé à produire cet écrit. Je remercie tous les formateurs de l'INSPE d'Alençon et ma tutrice de l'éducation nationale pour leurs aides précieuses au cours de ma formation.

Enfin, je tiens à remercier particulièrement Mme Bouron pour son aide et ses remarques bienveillantes et précieuses.

Résumé :

L'enseignant, dans sa pratique quotidienne, est amené à enseigner à tous les élèves en prenant en compte leur diversité et leur singularité. Les élèves avec des difficultés d'attention font partie des élèves qui peuvent questionner l'enseignant dans sa pratique quotidienne. Nous interrogerons dans un premier temps, l'impact de ses difficultés d'attention sur la motivation de ses élèves et sur les apprentissages qu'ils réalisent. Cet écrit a pour ambition de proposer des chemins de réflexion pour les enseignants pour faciliter l'entrée de ces élèves dans les apprentissages. Pour cela, une étude de cas d'un élève ayant des difficultés d'attention, retranscrite à travers un journal de recherche, nous amènera à questionner l'importance de la relation éducative, des émotions, des feed-backs et des ruses éducatives. Ces pistes permettent-elles l'entrée dans les apprentissages pour ces élèves ? Comment agissent-elles ? C'est ce que nous questionnerons dans cet écrit.

Mots-clés : Attention – Motivation – Apprendre – Relation éducative – Pédagogie – Ruse éducative – Posture enseignante – Estime de soi

Abstract:

In their daily teaching, the teacher has to take into account the diversity and singularities of each student. Students with attention-deficit are among those who question their teaching practices. First, we need to compare the students' attention deficit with their motivation and their learning. Then, this work will bring to teachers some guidelines on how to facilitate students to start learning. Based on daily monitoring in a research diary of one student with attention-disorder, we will explore the importance of the teacher-student relationship, the acknowledgment of emotions, feedback given to the student, and the use of learning tricks. Do these guidelines allow students to start learning? How do they work? Answers will be brought in this study.

Key-words: Attention-deficit, Motivation, Learning, Teacher-students Relationship, Pedagogy, Learning Tricks, Teaching, Self-confidence.

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1. Notre vécu d'élève : une motivation à deux vitesses ?.....	1
1. 2. L'apprentissage chez les élèves avec des difficultés d'attention : un questionnement professionnel vif.....	5
1. 3. Vers une problématique articulant attention, motivation et apprentissage.....	7
2. Partie théorique.....	9
2.1. L'attention : éléments de définition.....	9
2.1.1 L'attention : une sélection d'informations.....	9
2.1.2 L'importance de l'objet d'attention.....	10
2.1.3 L'attention : une mobilisation sur la durée nécessaire.....	10
2.1.4 Distinction entre vigilance et attention.....	11
2.1.5 L'attention affective, active et intellectuelle.....	12
2.1.6 L'attention : une condition nécessaire à l'apprentissage ?.....	14
2.2 Les troubles de l'attention : quel questionnement pour l'enseignant ?.....	15
2.2.1 Organiser l'espace de travail pour réduire la quantité d'informations.....	15
2.2.2 Limiter la durée de l'attention.....	16
2.2.3 Les ruses éducatives : quel intérêt ?.....	16
2.2.4. Les postures enseignantes : un levier pour l'attention ?.....	17
2.2.5 Construire une relation éducative pour favoriser l'attention.....	18
2.2.6 Les feed-backs : une réponse à certains symptômes des troubles de l'attention ?.....	20
2.3 Motivation et attention : quels liens ?.....	22
2.3.1 La motivation, un déterminant de l'attention ?.....	22
2.3.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque : quels enjeux pour l'enseignant ?.....	23
2.3.3. L'estime de soi : un déterminant fondamental de la motivation.....	25
2.3.4 L'importance des émotions dans la dynamique motivationnelle des élèves.....	26
2.3.5 La relation éducative dans la dynamique motivationnelle.....	28
2.3.6 Les niveaux de motivation : intérêt et perspective pour l'enseignant.....	28
2.4. Favoriser l'apprentissage chez les élèves avec des difficultés d'attention : quatre hypothèses de recherche.....	31
3. Mise en œuvre sur le terrain.....	33
3.1 Méthodologie du recueil de données.....	33
3. 1. 1 La dynamique motivationnelle chez les élèves avec des difficultés d'attention : une construction sur un temps long.....	33
3. 1. 2. Le journal de recherche : une temporalité particulière.....	33
3.1.3. Le journal de recherche : une rigueur nécessaire.....	34
3.2. Méthodologie de l'analyse.....	35
3.2.1. Un recueil de quinze moments.....	35
3.2.2. Une problématique et quatre hypothèses comme cadre d'analyse.....	37

3.2.3. Une analyse à partir de cinq moments signifiants.....	37
3.3. Analyse des données.....	38
3.3.1. Un entretien qui interroge.....	38
3.3.2. La dictée : des larmes au rire. L'importance des ruses éducatives.....	41
3.3.3 Les feed-backs en silence ?.....	44
3.3.4. Engager des choix : une situation dangereuse pour Arthur ?.....	48
3.3.5. Un moment signifiant : écrire pour parler de soi.....	51
Conclusion.....	53
Retour sur notre écrit de recherche.....	53
Bilan de l'analyse en lien avec nos hypothèses de recherches.....	54
Limites et perspective.....	54
Index des schémas et des tableaux.....	55
Bibliographie.....	56
Annexe 1	63

1. Introduction

Cet écrit de recherche est le prolongement d'un questionnaire débuté en master 1. Dans notre ERCAPP, nous avons cherché à comprendre les déterminants, nombreux et complexes, des dynamiques motivationnelles chez les élèves. Ce questionnaire prend ses origines dans un vécu d'élève.

1.1. Notre vécu d'élève : une motivation à deux vitesses ?

Ce vécu, relaté de nombreuses années après les faits, est à l'origine de cet écrit de recherche. Voici les faits que notre mémoire a gardés, probablement transformés, de notre année de troisième :

Année de 3ème dans un petit collège de Normandie. Année scolaire : 2007/2008. Écrit en septembre 2019

Vivement le lycée ! Je me suis très souvent répété cette phrase pendant cette dernière année de collège. L'année de troisième a été assez désagréable pour moi. Si je devais la résumer, je dirais que j'étais peu motivé et que j'ai passé plus de temps à compter les heures qui passaient qu'à m'impliquer dans les apprentissages. Je me souviens des longues heures de Français... Trois ou quatre heures de suite le mercredi matin. Je n'arrivais pas à donner du sens à cet enseignement. Je passais la plupart de mon temps à regarder par la fenêtre, écoutant juste ce qu'il fallait pour ne pas trop me faire remarquer. Je me contentais d'apprendre mes cours la veille des devoirs et j'obtenais tout juste la moyenne, et honnêtement, cela me convenait très bien. Je n'étais pas réellement en difficulté dans cette matière, mais je n'avais vraiment aucune envie de faire des efforts et ces heures de Français interminables m'ont laissé un souvenir désagréable, mélange d'ennui et de longueur. De plus l'enseignante était, dans mes souvenirs, peu bienveillante. Elle classait les copies par ordre décroissant. Cette anecdote, qui me fait sourire aujourd'hui, était assez traumatisante à l'époque. Elle employait des expressions dévalorisantes comme « *un désert de connaissance* » (en parlant d'une élève) ou « *c'est consternant* ». Si je me souviens encore aujourd'hui des paroles qu'elle a

prononcées, c'est probablement parce que ces propos m'ont marqué. Elle donnait l'impression de réciter son cours et ne nous interrogeait que pour mettre en avant notre manque de connaissance. Je me sentais assez nul dans cette matière. Je n'avais pas vraiment conscience de ce que j'étais capable de faire ou non. J'étais incapable de mesurer mes progrès. J'ai d'ailleurs très vite arrêté de faire des efforts dans cette matière : je ne participais pas pendant les cours et je faisais mes exercices sans envie. Je faisais le minimum nécessaire pour avoir des résultats corrects mais c'était bien plus par peur des sanctions que par envie d'apprendre. Pour moi, cet enseignement n'avait pas de sens.

Et pourtant, durant cette même année, dans certaines disciplines (notamment les sciences et les mathématiques), les heures passaient à toute vitesse, je ne m'ennuyais jamais. Pendant les cours de mathématiques par exemple, j'étais motivé mais également demandeur de nouveaux exercices, de nouveaux défis à relever. Je regardais même les chapitres à venir, j'essayais de comprendre des notions que je n'avais pas encore vues en cours et je n'avais même pas besoin de réviser les devoirs pour les réussir « facilement ». Cela peut sembler paradoxal, car ce professeur de Mathématiques qui m'a marqué positivement avait une certaine exigence envers les élèves, ses cours n'étaient pas « faciles ». L'enseignant proposait des exercices de difficulté croissante et des situations qui nécessitaient une intense réflexion.

Cependant, même avec les exercices les plus difficiles je ne me suis jamais senti en difficulté. Certains exercices me résistaient mais je n'étais jamais découragé. Il parvenait à transformer les exercices complexes en défis et valorisait nos recherches même si elles étaient infructueuses. J'étais demandeur de ces exercices difficiles et je prenais du plaisir dans cette recherche intense d'une solution. Cette façon d'enseigner et de présenter les mathématiques réussissait à capter mon attention et à éveiller en moi la motivation, l'envie d'apprendre et de persévérer.

Confrontons ces souvenirs à d'autres beaucoup plus récents :

*Année de master 1. INSPE d'Alençon. Année scolaire 2019/2020.
Écrit en septembre 2020*

Étrangement, l'étude de la langue a été un domaine que j'ai beaucoup travaillé et dans lequel j'ai pris du plaisir. J'ai senti que je

progressais dans ce domaine et c'était extrêmement plaisant. De même, l'écriture de l'ERCAPP a changé ma vision des écrits longs. Je n'aimais pas beaucoup ce type d'écrit dans lequel je ne me sentais pas compétent mais le sujet que j'ai choisi (la motivation) m'a motivé (c'est le cas de le dire) et j'ai pris du plaisir à voir évoluer cet écrit.

Introduisons une définition de la motivation pour tenter d'analyser ces deux vécus : la définition que nous retiendrons est celle de Bandura (1986) présentée par Vianin : « *la motivation (...) est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement* »¹ (Vianin, 2007, p.23). Cette définition met en avant le caractère dynamique de la motivation. C'est pourquoi certains auteurs utilisent les termes de processus ou de dynamique motivationnelle. Nous retiendrons ces deux termes pour la suite de cet écrit. En utilisant cette définition, il apparaît que cette dynamique motivationnelle semble complexe et difficile à prévoir. En effet, au cours d'une même année (l'année de 3ème) nous observons une très grande différence dans l'engagement et la persévérance de mes actions entre les mathématiques et le français. La dynamique motivationnelle serait-elle liée à la discipline ? La seconde narration semble montrer que la discipline seule ne peut suffire à prédire la motivation puisque nous affirmons dans cette narration : « l'étude de la langue a été un domaine que j'ai beaucoup travaillé et dans lequel j'ai pris du plaisir ». Si la prise en compte de la discipline seule ne semble pas pouvoir prédire le processus motivationnel, quelles hypothèses pouvons-nous émettre sur la dynamique motivationnelle des élèves ? L'analyse de la première narration permettra de mettre en avant plusieurs hypothèses que nous questionnerons au cours de cet écrit de recherche.

Discipline	Mathématiques	Français
Éléments de la dynamique motivationnelle	<p><i>je ne m'ennuyais jamais motivé, demandeur (x2)</i></p> <p><i>regardais même les chapitres à venir</i></p> <p><i>j'essayais de comprendre des notions que je n'avais pas encore vues</i></p> <p><i>jamais découragé</i></p> <p><i>à éveiller en moi la motivation, l'envie d'apprendre et de persévérer.</i></p>	<p><i>Je passais la plupart de mon temps à regarder par la fenêtre</i></p> <p><i>Je me contentais d'apprendre mes cours la veille des devoirs</i></p> <p><i>j'obtenais tout juste la moyenne et honnêtement cela me convenait très bien.</i></p> <p><i>aucune envie de faire des efforts</i></p> <p><i>je ne participais pas sans envie</i></p>
Rapport à la discipline	<p><i>réussir "facilement"</i></p> <p><i>je ne me suis jamais senti en difficulté.</i></p>	<p><i>Je n'arrivais pas à donner du sens</i></p> <p><i>Je n'étais pas réellement en difficulté dans cette matière</i></p> <p><i>Je me sentais assez nul</i></p> <p><i>Je n'avais pas vraiment conscience de ce que j'étais capable de faire ou non. J'étais incapable de mesurer mes progrès</i></p> <p><i>cet enseignement n'avait pas de sens.</i></p>
Éléments de la posture enseignante ou des gestes professionnels	<p><i>une certaine exigence</i></p> <p><i>L'enseignant proposait des exercices de difficulté croissante</i></p> <p><i>nécessitaient une intense réflexion</i></p> <p><i>transformer les exercices complexes en défis</i></p> <p><i>valorisait nos recherches</i></p>	<p><i>peu bienveillante</i></p> <p><i>Elle classait les copies par ordre décroissant</i></p> <p><i>expressions dévalorisantes</i></p> <p><i>Elle donnait l'impression de réciter son cours et ne nous interrogeait que pour mettre en avant notre manque de connaissance.</i></p>

Tableau 1: Questionner la motivation à partir d'un vécu en tant qu'élève, F.Barreteau, 2021

Dans la narration sur les mathématiques, nous observons l'utilisation d'adjectifs tels que « motivé », « demandeur » (à deux reprises) et des verbes d'action comme « regardais », « essayais », « comprendre », « éveiller », « apprendre » et « persévérer ». Ce lexique montre un engagement et une persévérance dans les mathématiques témoignant d'une forte motivation. Au contraire, dans la discipline du français, l'emploi de verbes tels que

« passais », « regarder », « contentais », « obtenais » et « participais pas » témoigne d'une certaine passivité. Ces narrations mettent en évidence des différences motivationnelles entre ces deux disciplines. Les narrations permettent-elles de dégager des éléments pouvant expliquer cette différence ? Le premier élément qui semble pertinent de questionner est le rapport à la discipline. Dans le cas des mathématiques, nous affirmons *je ne me suis jamais senti en difficulté* . Alors que pour le français *Je me sentais assez nul* , et *Je n'avais pas vraiment conscience de ce que j'étais capable de faire ou non*.

Une hypothèse se dégage concernant la dynamique motivationnelle : **le rapport à la discipline** (se sentir capable de réussir) est, peut-être, un élément qui peut influencer la motivation. Il faudra cependant questionner le rapport logique entre les deux. Est-ce une faible dynamique motivationnelle qui altère le sentiment de compétence ou est-ce un faible sentiment de compétence dans une discipline qui enraye le processus motivationnel. Le lien entre la **posture** et les **gestes professionnels** sont également des éléments qui méritent d'être interrogés. En effet, la posture bienveillante de l'enseignant et la présentation des exercices comme des défis ont peut-être influencé la motivation pour les mathématiques. Au contraire, les « *expressions dévalorisantes* » et les copies classées par ordre décroissant ne sont probablement pas des éléments susceptibles de renforcer la motivation. Le rapport à la discipline, le sens des apprentissages, la posture et les gestes professionnels sont-ils des déterminants de la motivation ? C'est ce que nous questionnerons dans cet écrit.

1. 2. L'apprentissage chez les élèves avec des difficultés d'attention : un questionnement professionnel vif.

La dynamique motivationnelle et ses déterminants sera questionnée à travers un contexte professionnel nouveau. L'obtention du CRPE a permis notre affectation dans une école proche d'Alençon, dans une classe de CE1-CE2. Ce nouveau contexte a fait émerger de nombreux questionnements professionnels : comment enrôler les élèves ? Quelles stratégies de différenciation mettre en place pour permettre à tous les élèves d'apprendre ? Que signifie être un professionnel éthique ? Parmi ces questionnements, un profil d'élève a été au cœur de nos préoccupations professionnelles : les élèves avec des difficultés d'attention. Parmi ces quelques élèves, l'un d'eux a particulièrement été une source de questionnement. Voici la description de cet élève :

Arthur est un élève avec de grandes difficultés d'attention. Il semble faire des efforts colossaux pour arriver à suivre les activités mais finit par décrocher. Il se lève très régulièrement pour aller éteindre la lumière, se laver les mains. Pour cet élève, l'entrée dans l'écrit semble réellement être source de difficultés et d'appréhension. Il est constamment dans la recherche de ma présence et se retrouve en grande difficulté lorsqu'il doit travailler en autonomie. Il semble frustré lorsque je m'occupe d'un autre élève que lui. Il fait régulièrement tomber ses affaires, il lui manque très souvent de la colle, un crayon. En tant que professeur des écoles débutant, cet élève a été très « perturbateur » pour moi. En effet, au début de mon année de professeur des écoles stagiaire j'adoptais très (trop?) souvent la posture de contrôle. La planification de ma journée étant réalisée et je voulais absolument m'y tenir en classe. Cet élève qui prenait régulièrement la parole sans autorisation, qui était dans le refus de certaines activités (notamment écrites) et qui se levait très régulièrement pour aller au tableau, venait bousculer la planification de ma journée. L'une des premières réponses que j'ai apporté au comportement de cet élève a été de le réprimander. J'ai vite compris que cette stratégie n'était pas efficace. Je me questionnais régulièrement sur les stratégies à adopter avec cet élève. En effet, même lorsqu'une situation paraissait le motiver, la moindre distraction le faisait sortir de l'activité.

La description de cet élève soulève plusieurs questions. La première concerne les stratégies que nous pouvons mettre en place pour permettre à l'élève de rentrer dans les apprentissages malgré les difficultés décrites précédemment (difficulté à rentrer dans l'écrit, temps de concentration restreint, besoin de se lever, de bouger). Deux éléments ressortent de ces stratégies : la posture de contrôle et les « remontrances ». Dans la narration, nous affirmons avoir utilisé de manière prépondérante la posture de contrôle au début de notre année de professeur des écoles stagiaire. Bucheton et Soulé (2009) affirment que la posture de contrôle « *vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.(...) L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue. »*² (Bucheton et Soulé 2009). Une première tension apparaît ici : la posture de contrôle est une posture qui s'adresse à un collectif à un groupe au même moment alors que Arthur a des particularités qui l'empêchent d'avancer au même rythme que les autres élèves. Cette tension a probablement engendré une atmosphère relativement tendue

(Bucheton et Soulé, 2009) qui nous amène à la deuxième stratégie relevée dans cette narration : les remontrances. L'écart entre mon pilotage serré et la singularité de cet élève a créé des tensions que j'ai tenté de résoudre en faisant observer à cet élève les écarts entre son comportement et ce que nous attendions de lui. Ces deux stratégies ne semblent pas être pertinentes puisque nous affirmons : *J'ai vite compris que cette stratégie n'était pas la bonne*. Le deuxième élément que soulève cette description concerne le rapport entre les difficultés d'attention et la motivation. Pour questionner ce lien, reprenons la définition de Bandura (1986) reprise par Vianin « *la motivation (...) est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement* »³ (Vianin, 2007, p.23). Lorsque cette définition est posée un élément de notre description semble important à questionner : *lorsqu'une situation paraissait le motiver, la moindre distraction le faisait sortir de l'activité*. Arthur est capable de choisir une activité, de s'y engager, mais la persévérance dans l'accomplissement de cette activité semble être perturbée par ses difficultés d'attention.

1. 3. Vers une problématique articulant attention, motivation et apprentissage.

Apprentissage, motivation et attention sont-ils liés ? La motivation favorise-t-elle les apprentissages ? La motivation peut-elle être altérée par des difficultés d'attention ? Cette hypothèse semble probable dans la mesure où la motivation implique une forme de persévérance dans une activité. Cette persévérance est probablement plus compliquée pour des élèves avec des difficultés d'attention, car la durée durant laquelle ces élèves peuvent fixer leur attention semble plus faible. Le lien entre la motivation et l'attention sera questionné au cours de cet écrit de recherche. Mais si un tel lien existe, est-il possible, en tant que professionnel, d'influencer l'un ou l'autre pour favoriser les apprentissages ? C'est ce questionnement qui organisera notre propos. Quelles pistes peuvent être utilisées lorsque les difficultés d'attention altèrent la motivation chez les élèves ?

Deux hypothèses négatives se dégagent de la description d'Arthur. Tout d'abord la posture de contrôle ne semble pas en mesure de favoriser la motivation et l'apprentissage des élèves avec des difficultés d'attention. Existe-t-il une ou des postures susceptibles de favoriser la motivation et les apprentissages ? La narration de notre vécu d'élève semble indiquer que l'enseignant a un rôle à jouer dans l'attention des élèves : *Cette façon*

d'enseigner et de présenter les mathématiques réussissait à capter mon attention. Mais quelle est cette façon ? S'agit-il de gestes professionnels ? De dispositifs adaptés ? D'une relation particulière ? Tous ces éléments seront questionnés au cours de cet écrit de recherche. Cet écrit de recherche sera un aller-retour permanent entre l'intériorité du sujet-élève et les réponses professionnelles de l'enseignant autour du questionnement suivant :

Quand les difficultés d'attention chez un enfant altèrent sa motivation : quelles stratégies l'enseignant peut-il utiliser pour aider l'élève à entrer et à s'investir dans les apprentissages ?

Nous présenterons, dans un premier temps (partie 2.1.), le concept d'attention en interrogeant le champ de la psychologie. Nous nous questionnerons également sur les conséquences en classe et sur les questionnements que peuvent rencontrer les enseignants avec des difficultés d'attention. Pour cela le champ de la pédagogie sera questionné. Philippe Meirieu définit la pédagogie ainsi :

« entre le projet d'universalité et la singularité des situations et des personnes, aucune suture, aucune réconciliation théorique n'est possible. Le dépassement ne peut se faire que dans l'action, dans la recherche d'hypothèses de travail, dans l'invention de ce que les pédagogues nomment des « dispositifs » qui tentent, sans renoncer au projet d'instruire et d'éduquer, de laisser un espace à la liberté du sujet. L'unité de la pédagogie me paraît être là »⁴.

Après cette présentation de l'attention, des troubles associés et des conséquences sur les apprentissages, nous interrogerons le lien entre la motivation et l'attention (partie 2.2). Cette étude théorique aboutira à la formulation de quatre hypothèses. Ces hypothèses seront ensuite questionnées à travers une étude de cas recueilli dans un journal de recherche (partie 3).

2. Partie théorique

Ce questionnaire s'adresse à un profil d'élève particulier : les élèves avec des difficultés d'attention. La première partie de cette exploration théorique interrogera le domaine de la psychologie cognitive qui est l'« *étude des activités psychologiques supérieures (perception, attention, mémoire, langage, processus intellectuels)* »⁵. Il s'agira de définir précisément l'attention, d'en comprendre les enjeux et de définir ce qui relève de difficultés d'attention et leurs conséquences. Nous définirons précisément l'idée de ruse éducatives, de posture enseignante et de feed-backs. Nous questionnerons en quoi ces notions permettent de comprendre, d'analyser l'instauration d'une relation pédagogique permettant l'accompagnement d'élève avec des difficultés d'attention. Nous mettrons ensuite en relation la motivation et ses déterminants avec le processus de l'attention qui aboutira à la formulation de quatre hypothèses de recherche.

2.1. L'attention : éléments de définition

Il convient de préciser que cet écrit de recherche ne portera pas exclusivement sur les élèves pour lesquels un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention a été posé. Cet écrit ne prétend pas définir ou diagnostiquer un trouble de l'attention. Il portera sur les élèves qui ont des difficultés d'attention tels que nous les définirons ci-après et sur les questionnements que peuvent rencontrer les enseignants avec des enfants présentant ces difficultés. Cependant, les questionnements et les enjeux semblent similaires et transférables à des enfants pour lesquels un trouble de déficit de l'attention a été diagnostiqué. Avant de définir les troubles de l'attention et leurs conséquences, tentons de définir l'attention.

2.1.1 L'attention : une sélection d'informations

Le champ de la neuropsychologie permet de donner une première définition de l'attention. Gramond (2016) qui est un psychiatre affirme que l'attention « *est un processus neuropsychologique complexe qui nous permet de nous orienter dans notre environnement et de réagir de façon adéquate en filtrant les stimuli appropriés* »⁶ (Gramond, 2016). L'attention est, en tout premier lieu, une capacité cognitive de traitement et de sélection des

informations reçues par un individu. Parmi le flux d'informations qu'il reçoit, celui-ci va trier les informations et ignorer (au moins provisoirement) un grand nombre d'informations. Cette définition de l'attention semble laisser une certaine forme de passivité au sujet.

2.1.2 L'importance de l'objet d'attention.

L'attention serait le résultat de la sélection des informations qui arrivent à un individu. Certains auteurs, au contraire, estiment que l'attention est une mobilisation active du psychisme. C'est le cas de Jumel (2014) qui reprend la définition du *Vocabulaire de psychologie* : « *Attention : mobilisation de la vigilance du sujet, se fixant sur un objet précis et reléguant à l'arrière-plan les autres éléments composant le champ psychologique* »⁷ (Jumel, 2014, p.7). Nous ne retiendrons pas le terme de vigilance que nous distinguerons par la suite de celui d'attention. Dans cette définition Jumel réaffirme bien l'importance de la sélection d'informations. Cependant il utilise le terme de *mobilisation* qui rend l'individu acteur de son attention. Mais il met surtout en avant l'attention comme mobilisation vers un objet déterminé. L'attention se fixe toujours sur un élément déterminé, sur un *objet précis*. Elle ne peut se passer d'un objet d'attention. Cet objet d'attention peut être un objet à proprement parlé (livre, jeux, cahier, écran, ...), une personne ou une situation. Cet élément de définition montre que la nature de l'objet d'attention a une importance fondamentale. Dans les situations d'apprentissages qui seront au cœur de nos préoccupations dans cet écrit, l'objet d'attention peut être un support, un cahier, une projection au tableau, une affiche, un livre ou l'enseignant lui-même... Il n'est pas certain que les objets d'attention proposés quotidiennement aux élèves soient les plus susceptibles de mobiliser leur attention. Des objets d'attention attractifs pour l'élève serait-il un bon moyen de mobiliser leur attention ? Certainement, il faudra cependant interroger ce qu'est un objet d'apprentissage attractif (où susceptible de mobiliser l'attention) pour un élève. De plus, il est probable qu'un objet propre à mobiliser fortement l'attention d'un élève n'éveillera rien de particulier chez un autre.

2.1.3 L'attention : une mobilisation sur la durée nécessaire.

Jumel précise que « *l'attention n'est pas donnée une fois pour toutes* »⁸ (Jumel, 2014).. Elle n'est pas présente ou absente intrinsèquement chez l'élève mais varie, elle peut être mobilisée à un instant donnée puis partir sur un autre objet. Meirieu nuance ce propos. En effet, dans son « *Petit dictionnaire de pédagogie* », Meirieu affirme que l'attention est une

« *capacité à se focaliser dans la durée sur des données en faisant abstraction des stimulations internes ou externes reçues par ailleurs...* »⁹ (Meirieu, n.d.). L'attention peut varier, se déplacer d'un objet à un autre mais la capacité d'attention d'un élève, implique une certaine durée d'attention. Ainsi, une activité proposée aux élèves, une lecture par l'enseignant par exemple, exigera de la part de l'élève une attention soutenue sur un objet déterminé et dans la durée. Pour cela, l'élève va devoir faire abstraction *des stimulations internes ou externes* (Meirieu, n.d). Être attentif, c'est avoir la capacité, de se focaliser sur un objet d'attention en ignorant les autres informations jugées moins pertinentes à cet instant. C'est également la capacité à faire durer cette mobilisation du psychisme dans le temps ! Ainsi lorsqu'un élève fixe son attention pendant quelques minutes seulement sur un objet d'attention proposé par l'enseignant (une lecture par exemple), l'élève va devoir ignorer une quantité phénoménale d'informations qui lui parviennent (bruit extérieur, trousse qui tombe, faim, mal à la tête, affiches dans la classe, néon qui clignote, camarade qui parle...). Il faudra que l'objet d'attention proposé présente une certaine attractivité pour que l'élève arrive à maintenir cette sélection des informations dans le temps.

2.1.4 Distinction entre vigilance et attention

Jumel (2014) fait une distinction entre vigilance et attention qui nous semble intéressante de présenter ici et qui sera réutilisée au cours de cet écrit. Celui-ci affirme que « *La vigilance suppose une mobilisation face à une menace* »¹⁰ (Jumel, 2014). La vigilance s'exerce quand un individu se sent face à une menace réelle ou imaginaire. Elle ne présente pas les mêmes caractéristiques que l'attention : « *La vigilance est une prévention contre le danger, auquel il conviendra de répondre immédiatement* »¹¹ (Jumel, 2014). La vigilance est une réaction immédiate et spontanée à un danger. Elle passe par une action rapide. Au contraire, « *L'attention est l'éveil en vue d'un examen méthodique d'un problème non connu à l'avance et qui suppose l'élaboration d'une réponse qui n'est pas « toute faite », même si elle doit être rapide.* »¹² (Jumel, 2014). Il apparaît ici une certaine tension avec les éléments de définition exposés jusqu'à maintenant. En effet, l'attention est une sélection d'informations qui permet de mobiliser le psychisme sur un objet précis. Cependant Jumel (2014) affirme que « *L'attention est l'éveil en vue d'un examen méthodique* »¹³ (Jumel, 2014). L'attention semble donc être à la fois un éveil ; une ouverture aux multiples possibilités d'un problème mais également une sélection, une exclusion d'informations.

Être attentif sur un objet ce serait donc être capable d'ignorer un certain nombre d'informations sans pour autant s'enfermer dans une réponse stéréotypée et préconçue d'un problème. Dans le contexte scolaire lorsque l'enseignant pose une question ou que l'élève est face à un problème, celui-ci va donc avoir un double travail à effectuer. Il doit à la fois être capable d'ignorer un grand nombre d'informations tout en allant chercher des informations susceptibles d'apporter des réponses au problème (à l'objet d'attention) qui l'intéresse à ce moment-là. De plus, il doit réussir à réaliser cette double tâche cognitive sur un temps suffisamment long ! Nous comprenons dès lors que l'attention sur un objet n'est pas une chose qui va de soi et que l'objet d'attention doit être particulièrement intéressant pour l'élève.

2.1.5 L'attention affective, active et intellectuelle

Alain (1924) dans *Pédagogie infantine* distingue trois types d'attention qui semble dépendre de l'objet et qui se manifestent différemment. :

- « *L'Attention affective qui est l'effet de l'émotion, de la passion, du sentiment. Cette attention est à la naissance de toute attention ; mais elle doit être surmontée* »¹⁴ (Alain, 1924). Cette attention a pour objet une surprise, un évènement inattendu pour l'élève, ou quelque chose qu'il aime, apprécie. Cela peut être une intonation de l'enseignant, une nouvelle affiche, un nouveau support, une vidéo... Alain affirme que cette attention est à la naissance de toute attention. Elle semble, en effet la plus facile à faire mobiliser par un élève. Un évènement surprenant ou avec une valeur affective suffirait-il à mobiliser l'attention d'un élève ? Il semble probable que la durée de cette attention affective soit réduite. En effet, une fois la surprise ou la passion pour cet objet passée, l'attention s'en va sur un autre objet puisque celui-ci n'est plus surprenant ni attrayant. Cette attention est une attention de l'instant elle permet une mobilisation rapide mais brève et ponctuelle de l'attention.

- « *L'Attention active, ou plutôt ouvrière. C'est l'attention qui suit l'action quelle qu'elle soit, et notamment l'action manuelle* »¹⁵ (Alain, 1924). L'objet d'attention est une action manuelle. L'élève va ignorer les autres informations pour se mobiliser sur une suite d'actions à effectuer. Si un élève doit tracer un angle droit, il va successivement prendre un crayon à papier, prendre son équerre, positionner l'équerre, positionner son crayon puis tracer. Au cours de toutes ses actions il centrera son attention sur ses actions proprement dites. Les autres informations seront ignorées le temps que dure l'action. Ainsi l'attention

peut être mobilisée pendant un temps assez long en fonction des actions à effectuer.

- *L'Attention intellectuelle*. Selon Alain (1924), cette attention intellectuelle est celle « à laquelle il faut élever l'enfant »¹⁶ (Alain, 1924). Dans cette attention, l'objet n'est ni un étonnement ni une action mais une idée, une notion, un objet d'apprentissage à proprement parlé. Il semble y avoir une continuité dans les trois types d'attention que décrit Alain (1924). L'attention intellectuelle peut difficilement se passer d'une attention active en amont. L'attention active peut se mobiliser après une attention affective. Cependant, permettre à l'élève de passer d'une attention à une autre ne va pas de soi. A partir d'un étonnement pour un objet quelconque il faudrait donc arriver à mettre en action l'élève puis à le mobiliser intellectuellement sur une idée, une notion. Chaque type d'attention exigeant une attention de plus en plus longue ! Comment amener l'élève à dépasser l'attention affective qui semble l'attention première ? Comment l'amener à une attention intellectuelle qui demande une mobilisation sur la durée des facultés cognitives de sélection des informations ? De plus, l'attention intellectuelle a pour objet d'attention des idées, des notions, des objectifs d'apprentissage qui ne semblent pas être, au premier abord, l'objet d'attention le plus à même de mobiliser un élève.

Types d'attention	Objets d'attention	Durée de la mobilisation
Intellectuelle	Notion / Idée / Concept	<p>Longue</p> <p>Brève</p>
Manuelle	Actions / Manipulation	
Affective	Surprise / Émotions	

Schéma 1 : Les trois niveaux d'attention, F.Barreteau, 2021

2.1.6 L'attention : une condition nécessaire à l'apprentissage ?

Meirieu semble considérer que l'attention est une condition quasiment nécessaire à l'apprentissage des élèves puisqu'il affirme qu'« *elle doit être développée et maîtrisée afin de permettre d'accéder aux apprentissages* »¹⁷ (Meirieu, n.d.). Avant de questionner l'importance de l'attention dans les apprentissages, tentons de définir ce que signifie apprendre pour un élève. Pour cela, nous nous appuyerons sur deux définitions. La première est celle de Philippe Meirieu pour qui : « *Apprendre, c'est construire des connaissances et pouvoir les réutiliser à sa propre initiative* »¹⁸ (Meirieu, n.d.). Apprendre est un travail d'intériorisation et d'objectivation des informations en savoirs. C'est également la capacité à remobiliser les savoirs acquis en les articulant entre eux. La seconde est celle d'André Giordan (1993) qui affirme que l'apprentissage « *est surtout le résultat d'un processus de transformation... de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles* »¹⁹ (Giordan, 1993), « *En fait, pour apprendre, l'apprenant doit aller le plus souvent contre sa conception initiale, mais il ne le pourra qu'en faisant "avec", et cela jusqu'à ce qu'elle "craque"* »²⁰ (Giordan, 1993). Ainsi ce double travail d'intériorisation et de remobilisation ne se fait pas à partir de rien. Bien au contraire, l'apprentissage s'appuie toujours sur « la conception initiale » de l'élève jusqu'à ce que celle-ci se transforme. Cette transformation ne se fait pas sans effort de la part des élèves. Les élèves doivent se mobiliser fortement pour permettre cette transformation et ce réinvestissement des savoirs acquis. Des difficultés d'attention semblent faire obstacle à cette transformation. Un élève avec des difficultés d'attention aura du mal à ignorer, dans la durée, des informations qui ne sont pas en lien avec l'objet d'apprentissage. Le processus de transformation sera probablement perturbé car l'objet d'attention de l'élève ne sera plus le problème que l'enseignant pose pour faire « craquer » ses représentations. De plus, Meirieu affirme qu'il faut *pouvoir les réutiliser à sa propre initiative* (Meirieu, n.d.). Ainsi l'élève qui apprend doit à la fois transformer une représentation, un obstacle pour intérioriser un savoir mais il doit également être capable de le remobiliser. Nous l'avons vu (partie 2.1.4) l'attention est également une capacité à ne pas s'enfermer dans une réponse stéréotypée et préconçue qui relèverait plutôt de la vigilance. Être attentif c'est donc être capable de filtrer des informations tout en étant capable de puiser dans des informations pertinentes pour l'objet d'attention du moment. L'attention est dans ce cadre une condition à la réutilisation des savoirs et donc à l'apprentissage tel que le définit Meirieu.

2.2 Les troubles de l'attention : quel questionnement pour l'enseignant ?

Il s'agira, dans cette partie de définir les difficultés d'attention et leurs conséquences, multiples, sur l'enfant. Nous dégagerons des pistes à questionner pouvant aider les élèves à mobiliser et à faire durer leur attention. Ces pistes traiteront des différents paramètres du dispositif pédagogique. Le dispositif pédagogique est « *un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* »²¹ (Lebrun, 2009). Ainsi, nous questionnerons à la fois des pistes organisationnelles mais également l'interaction entre les acteurs qui s'incarne dans la relation entre l'élève et l'enseignant.

Ces pistes au nombre de six interrogeront :

- 1) L'organisation de l'espace de travail.
- 2) La temporalité des activités d'apprentissage
- 3) Les ruses éducatives
- 4) Les postures enseignantes
- 5) La relation élève-enseignant
- 6) L'importance des feed-backs

En s'appuyant sur notre description de l'attention (partie 2.1.) nous pouvons, en reprenant les mots de Gramond (2016) décrire les enfants les enfants avec des difficultés de l'attention comme des enfants avec « *des difficultés à gérer ses capacités attentionnelles, à les focaliser dans la durée, à les diviser entre plusieurs tâches et à inhiber les informations non pertinentes* »²² (Gramond, 2016). Nous retiendrons cette définition pour la suite de cet écrit.

2.2.1 Organiser l'espace de travail pour réduire la quantité d'informations

Tout d'abord un élève avec des difficultés d'attention va avoir du mal à *inhiber les informations non pertinentes* (Gramond, 2016). Ce premier élément permet de donner une première piste de réflexion pour l'enseignant : la quantité d'informations que reçoit l'élève avec des troubles de l'attention doit être diminuée pour que la sélection des informations

soit plus facile pour lui. Une solution serait de réduire la quantité de stimuli reçue par l'élève pour que celui-ci ait moins d'informations à sélectionner. Gramond (2016) propose quelques conseils pour cela : « *ne gardez sur son bureau que le strict nécessaire* »²³ et « *éliminez les distracteurs auditifs* »²⁴ (Gramond, 2016). Il faut ainsi limiter les informations visuelles et auditives qui arrivent à un élève avec des difficultés d'attention. En effet, la sélection des informations est pour lui une difficulté. Il faut faciliter cette sélection par une diminution de la quantité d'informations à filtrer. Cet aménagement est également préconisé par Vieyra dans l'ouvrage *TDA/H-Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité* : « *Les distractions extérieures sont à réduire au maximum* »²⁵ (Vieyra, 2014).

2.2.2 Limiter la durée de l'attention

Gramond (2016) indique également que le maintien de l'attention dans la durée est difficile pour les enfants avec des difficultés d'attention. Ainsi, les objets d'attention que l'enseignant proposera à un élève avec des difficultés d'attention doit se faire sur une durée raisonnable, en fonction des capacités de cet enfant. Ainsi, un élève pourra mobiliser fortement son attention sur un objet mais être incapable de faire durer cette attention. Cette difficulté est liée à la première. Si l'élève n'est pas capable d'ignorer les informations qui ne sont pas en lien avec l'objet de son attention, une des informations qu'il reçoit changera l'objet de son attention. L'attention d'un élève avec des troubles de l'attention va ainsi passer d'un objet d'attention à un autre beaucoup plus rapidement que pour d'autres élèves. Nous avons donc deux éléments organisationnels possibles pour aider les élèves avec des difficultés d'attention : réduire la quantité d'informations qui lui arrivent et proposer des temps de mobilisation de l'attention compatible avec les capacités de l'enfant.

2.2.3 Les ruses éducatives : quel intérêt ?

Nous avons fait le constat que les objets d'attention proposés dans le cadre scolaire ne sont pas les objets les plus susceptibles de mobiliser l'attention des élèves. Dans ce cadre, l'utilisation de ruses éducatives (Guégan, 2013) peut permettre de débloquent certaines situations. La ruse éducative est « *une démarche indirecte pour obtenir un résultat* »²⁶ (Guégan, 2013). L'enseignant va utiliser des stratégies particulières pour obtenir l'attention d'un élève mais par un moyen détourné. Il peut par exemple utiliser des stratégies de détournement de l'attention. Il s'agira, dans ce cas, d'orienter l'attention de l'élève vers un

autre objet d'attention plus attractif pour lui afin d'atteindre le même but. L'auteur précise que les ruses ne doivent évidemment pas tromper l'enfant mais doit permettre « *de déverrouiller des situations bloquées sans utiliser l'autorité* »²⁷ (Guégan, 2013). L'utilisation des ruses est un moyen de favoriser l'attention des élèves sans pour autant utiliser des remontrances qui détériorent l'estime des élèves (cf partie 2.2.6). De plus, Guégan (2013) affirme que la ruse éducative « *contribue également à changer le regard des élèves sur le travail scolaire et à stimuler leur motivation en inventant des solutions pédagogiques originales et inattendues* »²⁸ (Guégan, 2013). La ruse passerait donc par une mobilisation de l'attention affective de l'élève en réponse à une situation d'apprentissage inattendue. La question de faire évoluer cette attention affective en réponse à une surprise, à un évènement inattendu reste à questionner. En effet, nous l'avons exposé, l'attention affective ne suffit pas, pour l'élève à mobiliser son attention sur le long terme et sur un objet d'apprentissage à proprement parlé. Elle ne se mobilise que sur l'objet de surprise. Nous tenons à préciser que nous n'affirmons pas que les élèves avec des difficultés d'attention ne sont pas capables de mobiliser leur attention sur une idée ou une notion. Cependant ces objets d'attention nécessitent une attention soutenue sur un temps long et semble donc la plus difficile à atteindre pour ces élèves. Ces ruses, qui passent par une situation d'apprentissage inattendue, nécessite d'être créées et inventées par l'enseignant. C'est en cela qu'elle relève de la pédagogie puisque la pédagogie nécessite « *l'invention de ce que les pédagogues nomment des dispositifs* »²⁹ (Meirieu, n.d.)

2.2.4. Les postures enseignantes : un levier pour l'attention ?

Pour que l'élève soit attentif il faut que l'objet d'attention soit suffisamment intéressant pour lui afin que l'élève mobilise son psychisme en ignorant les autres informations. Si l'objet d'attention présente un fort intérêt pour l'élève, celui-ci pourra plus facilement effectuer le tri d'informations nécessaire dans toute mobilisation de l'attention. Cet avis est partagé par Breal « *Le principal moyen de l'obtenir, c'est d'intéresser les esprits* »³⁰ (Breal, 1911). Ainsi l'objet d'attention est le principal moyen, pour l'enseignant d'obtenir l'attention (dans la durée) des élèves. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que l'un des objets d'attention dans une classe c'est l'enseignant lui-même ! Dès lors, la posture de l'enseignant aura probablement un grand rôle à jouer dans la mobilisation de l'attention des élèves. Bucheton et Soulé définissent la posture comme « *un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation* »³¹ (Bucheton et

Soulé, 2009). La posture enseignante est l'ensemble des paroles, des actes et des pensées que l'enseignant mobilisent dans une situation précise. Prenons deux postures très éloignées et tentons de comprendre dans quelle mesure celles-ci peuvent influencer l'attention des élèves. Si l'enseignant adopte une posture du magicien (Bucheton et Soulé, 2009) l'attention des élèves sera plus facilement mobilisée. En effet, les auteurs définissent cette posture de la façon suivante : *« par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves »*³² (Bucheton et Soulé, 2009). Cette posture a presque pour finalité de capter l'attention des élèves (même s'il s'agira par la suite de construire un savoir en lien avec l'objet d'attention présenté). Cette posture a pour but de présenter un objet d'attention surprenant à l'élève. La mobilisation de l'attention affective de l'élève sera alors probablement facilitée. Au contraire, si l'enseignant adopte une posture d'enseignement, l'objet d'attention devient, par le biais de l'enseignant, le savoir lui-même : *« l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant »*³³ (Bucheton et Soulé, 2009). Dans cette posture, la mobilisation et le maintien de l'attention des élèves semble plus difficile. En effet, celle-ci nécessite une attention intellectuelle et ne fait pas appel à la surprise. La posture semble en mesure d'influencer l'attention des élèves puisque l'enseignant est régulièrement l'objet d'attention des élèves. Mais la relation entre l'enseignant et les élèves ne se résument pas à une succession de postures enseignantes et de postures élèves.

2.2.5 Construire une relation éducative pour favoriser l'attention

La qualité de la relation pédagogique semble également susceptible d'influencer les capacités d'attention d'un élève. C'est ce que présente Jumel (2014) dans *Les troubles de l'attention chez l'enfant* : *« l'attention comme sollicitude est également présente dans la relation entre celui qui enseigne et celui qui apprend »*³⁴ (Jumel, 2014). Ainsi, la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte serait susceptible de favoriser l'attention des élèves. Postic (2001) distingue la relation pédagogique et la relation éducative. La *« relation pédagogique s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectuée en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles »*³⁵ Postic (2001). Ainsi la relation pédagogique serait la relation officielle, présente dans toute les classes et entre chaque enseignant et ses élèves. Cette relation se fonde sur les tâches scolaires. Cette relation peut évoluer et

devenir une relation « *éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* »³⁶ (Postic, 2001). La relation éducative ne se limite donc pas à une relation formelle structurée par la tâche scolaire et les instructions officielles. Elle prend en compte l'affect, la relation humaine qui naît entre l'enseignant et l'élève. Cette relation humaine est un des moteurs de la mobilisation de l'attention affective. Ici l'attention sera mobilisée par l'élève pour l'affection qu'il porte à l'enseignant. Au contraire, une relation conflictuelle ne sera probablement pas de nature à favoriser l'attention. Un élément important émerge de cette réflexion sur la relation éducative et sur les ruses mises en place par l'enseignant. Nous avons exposé ci-dessus que l'attention se portait sur un objet d'attention et que la nature de cet objet influençait sur la mobilisation et le maintien de l'attention des élèves. Cependant, dans le cas d'une ruse éducative l'objet d'attention ne change pas forcément. Une des ruses proposées par Yves Guégan est de présenter une situation comme un défi. L'objet d'attention n'est pas modifié mais certaines émotions, certains ressentis des élèves viennent modifier la qualité de l'attention. De même, dans la relation éducative, l'objet d'attention ne change pas mais le ressenti de l'enfant pour l'enseignant va modifier la mobilisation de l'attention de l'élève. Nous avons exposé que le passage d'un objet d'attention surprenant, ou affectif, à un objet d'attention intellectuel semblait difficile. Comment l'élève peut-il réussir à mobiliser son attention sur une activité ou sur une notion intellectuelle ? Les ruses et l'importance de la relation éducative propose une première piste. En effet, dans le cadre d'une ruse éducative l'objet d'attention ne change pas mais l'enseignant va par le biais d'une ruse changer la valeur émotionnelle de l'objet pour l'élève (en le présentant comme un défi par exemple). De même, une relation éducative influence l'attention de l'élève. Cette hypothèse est partagée par Jumel (2014) qui affirme « *que l'attention comme sollicitude est également présente dans la relation entre celui qui enseigne et celui qui apprend, qu'il existe entre eux un certain niveau de relation affective sans lequel l'enfant enverrait tout simplement cet adulte voir ailleurs* »³⁷ (Jumel, 2014). L'objet ne serait pas l'unique facteur déterminant de l'attention : les émotions, les sentiments, l'intériorité de l'élève influencerait la mobilisation de celle-ci. La prise en compte des émotions, de l'intériorité des élèves semble indispensable pour tenter de mobiliser l'attention des élèves. L'enseignant doit « *Être avec* »³⁸ ce que l'élève est à ce moment précis. Cet *être avec* est l'accompagnement. Accompagner c'est prendre en

compte la singularité de l'élève, son intériorité, deux éléments essentiels dans la mobilisation de l'attention.

2.2.6 Les feed-backs : une réponse à certains symptômes des troubles de l'attention ?

Mais accompagner l'élève avec des difficultés d'attention peut questionner l'enseignant. La difficulté à filtrer les informations et à garder son attention mobilisée sur un objet n'est pas la seule difficulté que rencontrent les élèves avec des difficultés d'attention. En effet, l'HAS décrit deux autres symptômes possibles pour le trouble déficit de l'attention :

- l'impulsivité.
- l'hyperactivité motrice.

L'impulsivité se manifestera dans la classe par des comportements spontanés souvent répréhensibles au sein d'une classe. Vieyra (2014) nous en donne un exemple qui parlera probablement à certains enseignants : « *si un enfant atteint du TDA/H remarque un papier inutile sur son bureau, sa réaction immédiate pourra être de se lever pour aller le jeter dans la corbeille du professeur* »³⁹ (Vieyra, 2014). Cet élève n'aura pas la capacité de prendre en considération les différents éléments de la situation pour tempérer ce comportement. Il ne pourra pas anticiper que cette action risque d'interrompre une parole de l'enseignant, un débat entre élèves, une activité. Cependant, Vieyra (2014) nous précise que ces enfants sont capables a posteriori de comprendre dans quelle mesure cette impulsivité n'était pas la réponse adaptée à la situation : « *le TDA/H n'est pas un problème dû à une méconnaissance de ce qu'il faut faire mais à la difficulté de faire ce qu'il faut* »⁴⁰ (Vieyra, 2014). Cette impulsivité n'est pas sans conséquence pour l'élève. En effet, ce sont des élèves qui sont, comme le précise Gramond (2016), « *souvent punis* »⁴¹. Ces punitions engendrent souvent chez les élèves avec des difficultés d'attention une mauvaise estime de soi. Cependant, nous pouvons nous questionner sur l'efficacité de ces punitions. Permettent-elles d'améliorer l'attention des élèves ? Il semblerait que non. C'est en tout cas l'avis de Gramond (2016) qui estime que « *les punitions et les sanctions sont inefficaces et ne font qu'augmenter le sentiment d'injustice et de colère de l'enfant* »⁴² (Gramond, 2016). Breal (1911) partage cet avis « *Des appels réitérés à l'attention ne suffisent point.* »⁴³. Ainsi, les remontrances, les rappels à l'objet d'attention ne permettent pas à l'élève de mobiliser son attention sur l'objet d'apprentissage et ne diminue par l'impulsivité de ces enfants. En effet, les rappels ne rendent pas l'objet d'apprentissage

plus intéressant pour l'élève, bien au contraire puisque celui-ci devient source potentiel de remontrances et donc de perte d'estime de soi.

De plus, dans le cadre de l'accompagnement de l'élève, comment l'enseignant peut-il faire avec les caractéristiques de l'élève (impulsivité, hyperactivité) tout en prenant en compte le reste du groupe classe. Quelles stratégies l'enseignant peut-il mettre en place lorsqu'un élève impulsif et/ou avec des difficultés d'attention vient à modifier l'équilibre de la classe ? Gramond (2016) nous donne une piste qui semble fondamentale : « *savoir le rappeler à l'ordre sans dégrader son estime de soi* »⁴⁴ (Gramond, 2016). Ce conseil est fondamental pour deux raisons. Tout d'abord si l'enseignant rappelle à l'ordre en attaquant l'estime de soi de l'élève, il est fort probable que la relation éducative qui semble importante dans la mobilisation de l'attention ait des difficultés à se mettre en place. De plus, si l'élève voit chaque situation de classe comme potentiellement dangereuse émotionnellement (peur des remontrances) alors il mobilisera probablement sa vigilance et non son attention. La vigilance n'étant pas la plus propice pour la réussite des tâches scolaires (ce qui diminuera encore son estime de soi). Pour éviter de dégrader l'estime de soi, Gramond (2016) conseille de ne jamais « *attaquer sa personnalité* »⁴⁵. Il s'agira donc de cibler un comportement inadapté au moment où celui-ci se passe. De plus l'utilisation de symbole permet de « *diminuer le nombre des commentaires négatifs* »⁴⁶ (Gramond, 2016). Enfin, il est souhaitable de valoriser et d'encourager les comportements positifs plutôt que de mettre en avant les comportements inappropriés. « *les renforcements doivent être plus puissants, plus fréquents et délivrés le plus rapidement possible après le comportement à encourager, et que les récompenses doivent varier souvent pour garder leur efficacité* »⁴⁷ (Vieyra, 2014). La variation des récompenses semble être un élément de plus montrant que l'étonnement est un puissant moteur de l'attention.

Nous regrouperons ces retours, commentaires et renforcements sous le terme de « *Feed-backs* ». Initialement réservé aux apprentissages le feedback (sans trait d'union) est défini comme : « *des informations qui permettent à l'apprenant de confirmer, compléter, remplacer, régler, ou restructurer l'information en mémoire* »⁴⁸ (Bosc-Miné, 2014).

Nous définirons les **feed-backs** (avec trait d'union) comme toute information délivrée à l'élève, sous quelque forme que ce soit, afin de conforter ou de modifier un comportement ou une action. Les feed-backs concerneront à la fois les apprentissages scolaires à proprement parlé mais également les apprentissages psycho-sociaux (apprendre à vivre ensemble, respecter les règles de la vie en classe). Pour que ces feed-backs soient efficaces,

la position des élèves avec des difficultés d'attention doit être réfléchi. C'est ce qui explique l'importance d'une « *proximité de l'enseignant* »⁴⁹ (Vieyra, 2014). Cette proximité doit permettre à l'enseignant de délivrer régulièrement des feed-backs à l'élève.

2.3 Motivation et attention : quels liens ?

La partie 2.2. de notre écrit a proposé plusieurs pistes de réflexion pour favoriser l'entrée des élèves avec des difficultés d'attention dans les apprentissages. Ces pistes visent essentiellement les manifestations des troubles de l'attention (temps d'attention, impulsivité, confiance en soi, sélection des informations pertinentes). Pourquoi aller questionner la motivation alors que nous questionnons déjà l'attention ? Nous l'avons vu, réaliser des apprentissages est une tâche complexe pour les élèves qui demande une mobilisation et un maintien de l'attention important. Les pistes proposées sont certes intéressantes mais le maintien dans la durée de l'attention semble complexe et difficile à influencer. De plus, le passage d'une attention affective à une attention intellectuelle semble également difficile. C'est pourquoi nous interrogerons la motivation et ses déterminants. La motivation permet-elle une mobilisation sur la longueur de l'attention ? Est-elle nécessaire aux apprentissages ? De plus, nous verrons dans quelle mesure les difficultés d'attention des élèves peuvent être un obstacle à la motivation.

La motivation un concept complexe multifactoriel, difficile à prédire et à influencer. Pour présenter le concept de motivation nous nous appuyons sur l'article : *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. Dans cet article, Vianin (2007) met en avant les multiples façons de définir la motivation. Parfois considérée comme une énergie motrice, comme la recherche d'un but ou d'une satisfaction, elle regroupe en réalité tous ces aspects. La définition que nous retiendrons est celle de Bandura (1986) et présentée par Vianin (2007) déjà utilisée dans l'introduction de cet écrit : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». (Vianin, 2007)⁵⁰

2.3.1 La motivation, un déterminant de l'attention ?

D'après la définition de Bandura, la motivation influence le choix d'une action ou d'un comportement ainsi que l'engagement et la persévérance dont la personne fait preuve dans

cette action (ou ce comportement). Ce premier élément de définition dessine un premier lien entre l'attention et la motivation. La motivation peut entraîner la mobilisation de l'attention d'un élève. Prenons l'exemple d'un élève qui réalise une production d'écrit littéraire. Cet élève sera motivé par le fait de produire cet écrit (sinon il n'écrirait tout simplement pas). L'élève va alors mobiliser son attention sur la tâche à effectuer, celle-ci devenant alors l'objet d'attention de l'élève. Cette première définition permet de comprendre que la motivation influence les actions des élèves et donc leurs objets d'attention. Agir sur la motivation semble, à partir de cette définition, un moyen pertinent d'aider l'élève à mobiliser son attention. De plus, Bandura (1986) affirme que la motivation est à la fois le choix d'une action mais également la persévérance dont un individu va faire preuve pour accomplir une tâche. Nous avons vu qu'une des dimensions de l'attention était la durée de sa mobilisation. Celle-ci étant souvent réduite pour les élèves avec des difficultés d'attention. Ainsi, la motivation semble pouvoir prolonger la durée d'attention en l'incitant à *persévérer*. La dynamique motivationnelle d'un élève aurait une influence sur le choix de l'objet d'attention mais également sur la durée de l'attention mobilisée par l'élève.

2.3.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque : quels enjeux pour l'enseignant ?

La définition que proposent les auteurs de *La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives*, complète la définition de Bandura. Selon eux : « *Le concept de la motivation peut être défini comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* »⁵¹ (Lafreniere, Vallerand, et Carbonneau, 2009). Cette définition met en avant sur le caractère hypothétique de la motivation. La motivation n'est pas une réalité psychologique en tant que tel. C'est un concept utilisé pour décrire le comportement d'une personne. Il faut donc rester prudent avec l'emploi de la motivation. Vianin semble partager ce point de vue puisqu'il met en avant les dangers de concevoir la motivation comme un concept unique en reprenant les mots de Legrain : « *Le concept de motivation a en effet l'inconvénient de faire croire que la motivation serait une cause première, unique et monolithique, qui expliquerait tout, de façon un peu magique et idéalisée, alors qu'il regroupe un ensemble de variables de nature très différente* »⁵² (Vianin, 2007).

Parler de motivation nécessite une certaine prudence. Il faut garder à l'esprit que parler de motivation n'est qu'une construction théorique permettant de comprendre certains comportements. Ce concept permet néanmoins de décrire des actions et des comportements en s'intéressant aux forces internes et externes au sujet. C'est pourquoi, pour tenter d'affiner l'analyse de la motivation, de nombreux auteurs utilisent la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Vianin, dans *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* distingue ainsi : - la motivation intrinsèque (ou motivé pour) qui « *correspond aux intérêts spontanés de la personne : l'activité en elle-même apporte alors des satisfactions, indépendamment de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet inconnu se suffit à elle-même.* »⁵³ (Vianin, 2007)

- la motivation extrinsèque : « *la source de la motivation extrinsèque se situe par contre à l'extérieur du sujet. Ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation* »⁵⁴ (Vianin, 2007). La motivation intrinsèque semble être la plus durable et la plus efficace sur le long terme. En effet, si l'élève est motivé uniquement pour les récompenses ou les punitions, alors il accordera moins d'importance à l'objet d'apprentissage et se détournera de sa signification. Ces deux motivations semblent être en mesure d'être influencées par l'enseignant. La motivation extrinsèque semble logiquement susceptible d'être modifiée par les paroles de l'enseignant. Ainsi, un feed-back positif pour un élève sera enclin à développer sa motivation extrinsèque. De même l'enseignant peut également jouer un rôle dans la motivation intrinsèque. En effet, si les objets d'apprentissages définis par les programmes ne peuvent être changés, la situation qui permettra de les aborder est choisie par l'enseignant. Ainsi, une activité qui « *correspond aux intérêts spontanés* »⁵⁵ (Vianin, 2007) de l'élève sera motivante intrinsèquement pour l'élève. Vianin distingue également la motivation positive (recherche une performance, une satisfaction...) et la motivation négative (éviter une sanction, une punition...), mais également la motivation pour le but (but à atteindre) et par les moyens (recherche de moyens pour atteindre un but). La distinction entre ces motivations est en réalité très théorique, difficile à percevoir concrètement et les différentes motivations sont en interaction constante, l'une pouvant renforcer l'autre.

2.3.3. L'estime de soi : un déterminant fondamental de la motivation

Bandura (1986) affirme que le processus motivationnel « *a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement* »⁵⁶ (Vianin, 2007). Il met ici en avant l'importance de l'estime de soi dans la dynamique motivationnelle. Pelgrims dans *La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées* affirme également l'importance de l'estime de soi dans la dynamique motivationnelle. Il définit l'estime de soi comme un élément qui « *indique dans quelle mesure une personne se sent satisfaite d'elle-même, se sent comme ayant de la valeur, se sent capable et compétente* »⁵⁷ (Pelgrims, 2003). Dans le cadre scolaire, nous nous intéresserons au sentiment de compétence scolaire qui est un des composants de l'estime de soi. Ce sentiment de compétence chez les élèves serait déterminant pour leur motivation. Galand met ainsi en avant un des éléments qui peut expliquer la baisse de motivation chez les élèves : **l'illusion d'incompétence**. Certains élèves ont l'impression d'être moins bons qu'ils ne le sont réellement, ce qui peut les mettre en difficulté et agir directement sur leur motivation : « *les élèves touchés par l'illusion d'incompétence (...) se disent moins motivés intrinsèquement pour les matières scolaires* »⁵⁸ (Galand, 2006). Cet avis est partagé par les auteurs de l'article *Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?* qui affirment : « *La motivation pour le travail scolaire et l'effort étant accrochée aux trois fils du sentiment de compétence, du plaisir éprouvé à l'école et du sentiment d'utilité de la formation reçue* »⁵⁹ (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006). Il existe donc un lien entre le sentiment de compétence et la motivation mais ce lien est interrogé par Pelgrims : « *le sentiment d'avoir de faibles compétences entraînerait-il le peu d'engagement et l'échec dans les apprentissages ou, inversement, les évaluations et mesures scolaires sanctionnant l'échec affecteraient-elles négativement le sentiment de compétence scolaire?* »⁶⁰ (Pelgrims, 2003).

Il est également possible que le sentiment de compétence et de motivation présente un renforcement mutuel. Il faut également noter que le sentiment de compétence peut être très variable d'une discipline à une autre. L'importance du sentiment de compétence dans la dynamique motivationnelle insiste sur l'importance de ne pas dégrader l'estime de soi des élèves avec des difficultés d'attention (cf partie 2.2.6). En effet, la motivation est influencée par le sentiment de compétence. Or la motivation a un rôle à joué dans l'attention des élèves qui est essentiel pour apprendre. Ainsi une faible estime de soi peut

être à l'origine d'une mécanique cyclique engendrant baisse de la motivation, augmentation des difficultés d'attention et difficultés d'apprentissage scolaire. La préservation de l'estime de l'élève doit ainsi être au cœur des préoccupations de l'enseignant qui a dans sa classe un élève avec des difficultés d'attention.

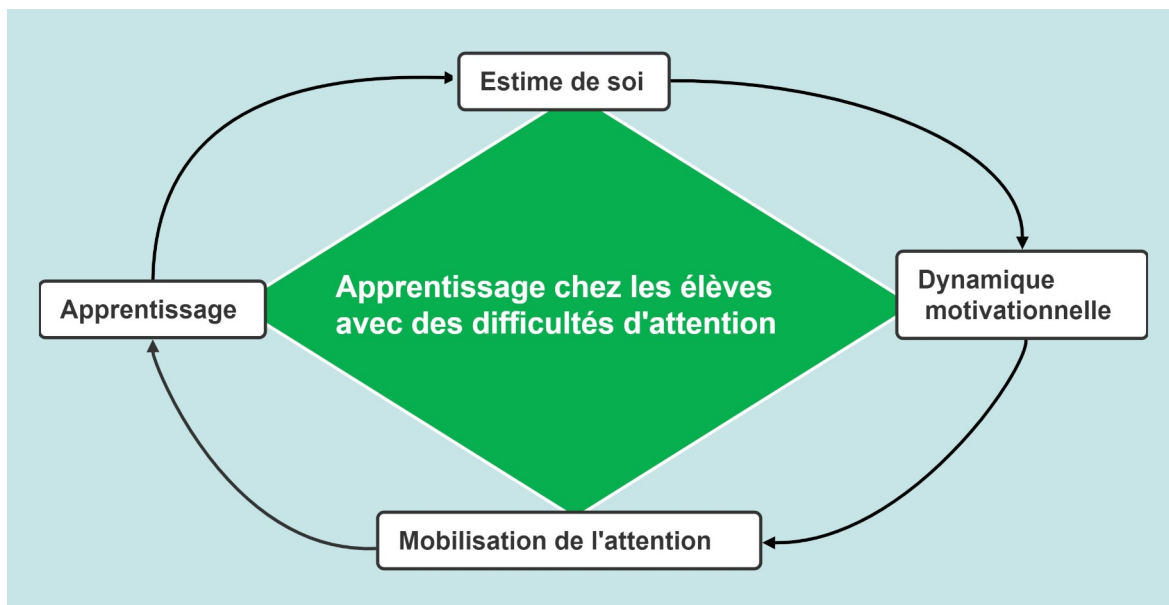


Schéma 2 - La dynamique motivationnelle et la mobilisation de l'attention dans le processus d'apprentissage, F.Barreteau, 2021

Ce schéma est une aide à la compréhension et n'a pas pour vocation à être exhaustif. En effet, de nombreux facteurs peuvent influencer ce schéma. Ce schéma présente l'avantage d'interroger la relation entre dynamique motivationnelle et attention. En effet, nous avons exposé qu'une dynamique motivationnelle forte pouvait influencer l'attention. Cependant les troubles de l'attention semblent également en mesure d'influencer négativement la motivation. En effet, si un élève s'investit cognitivement dans une tâche scolaire mais que ses troubles de l'attention l'empêchent d'aller au bout de son activité alors il pourra être en échec scolaire malgré une motivation pour l'objet d'apprentissage proposé. Cet échec entraînera une dégradation de l'estime de soi et donc potentiellement une baisse de la motivation.

2.3.4 L'importance des émotions dans la dynamique motivationnelle des élèves

Pelgrims, dans *La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées* développe l'importance de l'aspect émotionnel. Selon

lui, l'engagement dans une tâche serait un équilibre entre la volonté de gagner en connaissances et le maintien du bien-être. Pour les élèves qui se sentent en difficulté, l'engagement cognitif dans l'activité d'apprentissage représente un risque pour leur bien-être car ils pensent que cet engagement va les amener à une situation d'échec et donc à un ressenti négatif. La perception émotionnelle de la situation d'apprentissage a un rôle déterminant dans la motivation des élèves :

« Ainsi, l'élève qui interprète la situation comme n'affectant pas son bien-être, mais comme une possibilité de gain en connaissances, aura une intention d'apprendre le conduisant à s'engager dans l'activité cognitive d'apprentissage. En revanche, l'élève qui interprète la situation comme menaçante pour son bien-être, car l'interaction entre la perception des demandes de la situation et celle de ses propres ressources l'amène à anticiper, par exemple, une expérience d'échec ou d'ennui, aura une intention le conduisant à s'engager dans un processus de gestion de la situation ».⁶¹ (Pelgrims, 2003).

L'élève peut être motivé par l'apprentissage de nouvelles connaissances et s'impliquer cognitivement dans l'activité. Mais dans le cas où l'élève perçoit la situation comme potentiellement dangereuse émotionnellement (peur de l'échec par exemple), l'élève sera motivé par la conservation de son bien-être et pourra mettre en place des stratégies pour conserver son bien-être et son estime de soi. Une situation perçue comme dangereuse par un élève peut avoir deux types de répercussions sur l'attention :

- l'élève choisit malgré tout de s'engager dans l'activité, car une certaine dynamique motivationnelle l'y engage (peur des sanctions par exemple). Dans ce cas, il ne mobilisera pas son attention mais sa vigilance car il se sent menacé. Nous l'avons vu, la vigilance n'est pas le meilleur moyen de réussir des apprentissages ou des activités scolaire.
- l'élève met en place des stratégies d'évitement pour ne pas s'engager affectivement dans la situation d'apprentissage. Dans ce cas, l'élève sort complètement du schéma 1. Ne voulant pas voir son estime de soi altéré, il sortira de ce cercle qui est, pour lui, un cercle d'échecs, de baisse de motivation et d'attention et donc d'estime de soi. Il choisira un autre objet d'attention qui ne représente pas un risque pour son estime de soi (autre activité, déplacement, bavardages...).

Ainsi, toute situation dangereuse affectivement pour un élève a deux conséquences possibles sur l'attention : une transformation de l'attention en vigilance ou un changement

de l'objet d'attention. Le nouvel objet d'attention n'étant pas celui proposé par l'enseignant et n'étant probablement pas le plus à même de favoriser l'apprentissage des élèves.

2.3.5 La relation éducative dans la dynamique motivationnelle

Nous l'avons exposé, les émotions et le ressenti des élèves jouent un rôle important dans la dynamique motivationnelle des élèves. La question d'influencer les émotions de l'élève vis-à-vis des situations et des objets d'apprentissage se pose. Dans ce cadre, la qualité de la relation éducative semble importante. Dans *Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?* les auteurs insistent sur l'importance du climat scolaire dans le processus de la motivation : « *une bonne atmosphère d'école (Langevin, 1994), un climat de classe favorable (Cossette et al., 2004), augmentent également leur volonté d'y travailler* »⁶² (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006). Dans cet écrit, nous n'aborderons pas la question des relations entre élèves. La relation qu'entretient l'enseignant avec l'élève semble jouer un rôle dans la dynamique motivationnelle. En effet, un climat de classe serein, une place de l'erreur positive peuvent influencer le ressenti d'un élève sur une situation. Si l'élève se sent en droit de se tromper et si l'atmosphère de classe est détendue alors il aura moins tendance à ressentir une situation comme dangereuse pour son bien-être. La mobilisation de l'attention sera facilitée et les apprentissages plus faciles (il restera malgré tout bon nombre d'obstacles à franchir pour accéder aux apprentissages).

Vianin semble partager l'importance du climat scolaire et de la valorisation des élèves : « *lorsque l'enseignant renvoie à l'enfant un feed-back positif sur son travail, il renforce son sentiment de compétences et donc sa motivation intrinsèque* »⁶³ (Vianin, 2007).

2.3.6 Les niveaux de motivation : intérêt et perspective pour l'enseignant

Les auteurs de l'article *La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives* mettent en avant trois niveaux de motivation en s'appuyant sur « *Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque* »⁶⁴ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009). Ces trois niveaux vont nous permettre de questionner encore davantage la dynamique motivationnelle.

◆ La motivation situationnelle :

« La motivation situationnelle réfère à la motivation d'un individu quand il est en train de faire une activité spécifique à un moment précis dans le temps »⁶⁵ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009). La motivation n'est pas une caractéristique propre et stable d'un individu mais dépend d'une situation et d'un contexte précis. La motivation situationnelle est la plus dépendante des facteurs extérieurs.

◆ La motivation contextuelle :

« La motivation contextuelle réfère à la tendance plus ou moins stable de l'individu à être motivé (...) dans une « sphère d'activités » bien précise »⁶⁶ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009) (sport, milieu scolaire, musique...). Un élève peut être très motivé pour une activité extra-scolaire mais ne pas être motivé dans le contexte scolaire. De même la motivation d'une discipline à l'autre peut varier pour un élève.

◆ La motivation globale :

C'est la motivation qui est la plus spécifique à un individu et qui dépend le moins du milieu extérieur. « La motivation globale est la forme la plus stable de motivation et constitue en quelque sorte un aspect de la personnalité de l'individu »⁶⁷ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009).

Les différents déterminants de la motivation que nous avons exposés, se déclinent dans les trois niveaux de motivation. Un déterminant de la motivation d'un niveau influence plus fortement la motivation d'un niveau identique. Par exemple : une félicitation suite à une réussite est un déterminant situationnel, et aura donc une influence forte sur la motivation situationnelle de l'élève mais aura assez peu d'influence sur sa motivation globale. Cependant, le modèle hiérarchique met également en avant que les différents niveaux de motivations peuvent s'influencer selon un modèle descendant (top-down) et ascendant (bottom-up). La motivation à un niveau donné peut être influencée par la motivation du niveau immédiatement supérieur. « Ainsi, la motivation globale d'un individu est susceptible d'affecter ses motivations contextuelles et de la même façon, la motivation contextuelle d'un individu est susceptible d'affecter sa motivation au niveau inférieur (i.e., sa motivation situationnelle) »⁶⁸ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009). Les élèves qui ont une motivation contextuelle pour la sphère scolaire auront plus de chance d'être motivés par une situation d'apprentissage particulière (motivation situationnelle). Mais l'effet ascendant dans les différents niveaux de motivation existe également (effet bottom-

up) : « *Il s'agit d'un effet récursif que la motivation située à un niveau donné peut avoir avec le temps sur la motivation située au niveau supérieur* »⁶⁹ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009). Dans le cadre scolaire, la répétition de plusieurs situations dans lesquelles l'élève est motivé au niveau situationnel peut favoriser la motivation contextuelle. Ainsi, un facteur situationnel répété plusieurs fois peut devenir un facteur contextuel : « *Pour produire un effet à plus long terme, il est nécessaire de présenter le facteur situationnel de façon régulière et dans le même contexte. Il deviendra alors un facteur contextuel* »⁷⁰ (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009). Ce modèle ascendant permet de comprendre l'évolution de la motivation (notamment globale et contextuelle) au cours du temps en fonction des situations vécues par le sujet. Pour bien comprendre l'importance de ce moment, prenons un exemple hypothétique. Un enseignant arrive, par le biais d'une ruse pédagogique, à créer une motivation situationnelle chez un élève dans une production d'écrit littéraire. Celui-ci, mobilise son attention sur l'objet d'attention proposé par l'enseignant, arrive à produire un écrit et le lit devant la classe. L'enseignant le complimente. Dans cette situation, la ruse pédagogique aura permis à la fois de renforcer la dynamique motivationnelle et de mobiliser l'attention des élèves. La mobilisation de l'attention aura peut-être permis de réaliser certains apprentissages. Les feed-back positifs de l'enseignant auront permis le développement du sentiment de compétence de l'élève ce qui favorise la dynamique motivationnelle dans une situation similaire. De plus, les feed-backs positifs associés à une relation éducative favorisent des ressentis positifs sur les situations d'apprentissage évitant les stratégies d'évitement. Enfin, et c'est nous semble-t-il un point clé de notre réflexion, la répétition d'expériences positives au niveau situationnel favorise le processus motivationnel contextuel et donc la motivation en contexte scolaire ! Il va de soi qu'un tel cercle vertueux reste hypothétique et que de nombreux obstacles peuvent venir le perturber : altercation entre élèves, propos altérant la confiance en lui de l'élève, mobilisation de l'attention sur un autre objet ne permettant pas la production d'écrit, illusion d'incompétence (l'élève interprète sa réussite comme ne venant pas de lui).

2.4. Favoriser l'apprentissage chez les élèves avec des difficultés d'attention : quatre hypothèses de recherche.

Les différents concepts que nous avons interrogés nous ont permis d'avancer quatre hypothèses de recherche (que nous nommerons H1 à H4) introduites par le schéma suivant :

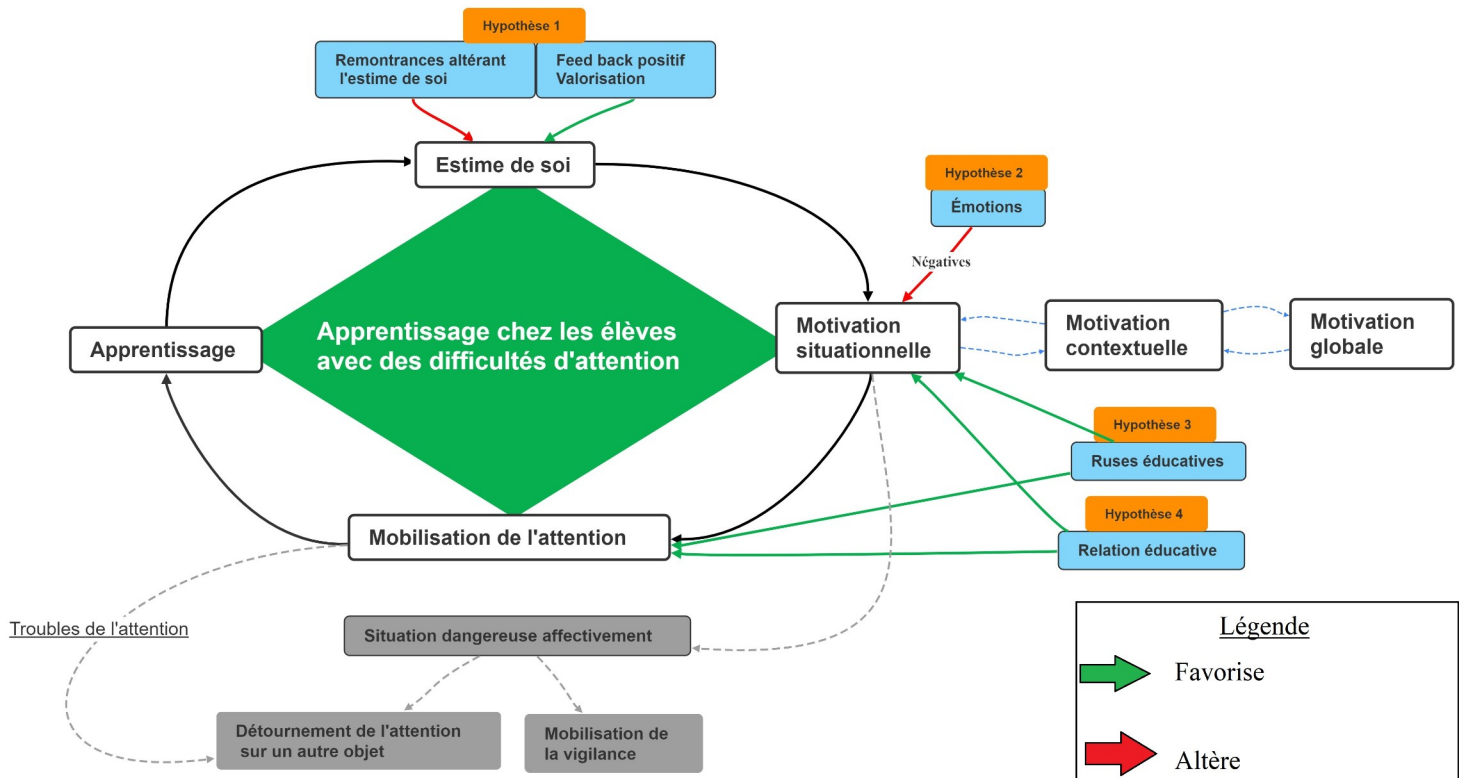


Schéma 3 - Présentation des quatre hypothèses de recherche, F. Barreteau, 2021

Ce schéma, qui reprend les éléments théoriques exposés jusqu'à maintenant, permet de mettre en avant les hypothèses que nous tenterons de vérifier. Pour permettre aux élèves avec des difficultés d'attention de réaliser des apprentissages celui-ci peut utiliser des **ruses éducatives (H3)**. Ces ruses semblent pouvoir agir sur la dynamique motivationnelle et sur la mobilisation de l'attention des élèves. La qualité de la **relation éducative (H4)** est également un élément qui semble intéressant de questionner dans cet écrit. En effet, l'attention par la sollicitude et la motivation extrinsèque de l'élève par la présence même de l'enseignant semble primordiale à questionner. De plus, cette relation interindividuelle passe, entre autre, par les échanges. Ces **échanges**, et ce sera notre troisième hypothèse, **ne doivent en aucun cas altérer l'estime des élèves pour eux-mêmes**. Ils doivent au

contraire se centrer sur la valorisation des efforts, sur les **renforcements des comportements positifs** de l'élève (H1). Enfin, nous tenterons de mettre en avant dans quelle mesure **les émotions négatives** ressenties par un élève avec des difficultés d'attention **peuvent nuire à sa motivation et par conséquent à l'attention et aux apprentissages** (H2).

3. Mise en œuvre sur le terrain

Cette mise en lien entre le terrain et notre concept théorique s'articulera en trois temps. Le premier temps présentera notre méthodologie de recherche (journal de recherche) et les raisons qui nous ont poussé à choisir celle-ci. Nous exposerons ensuite de quelle façon nous partirons de cinq moments signifiants de notre journal pour analyser nos données. Nous passerons ensuite à l'analyse proprement dite des données articulées autour de cinq moments signifiants issus de notre journal. Ces cinq moments seront articulés avec d'autres moments recueillis.

3.1 Méthodologie du recueil de données

3.1.1 La dynamique motivationnelle chez les élèves avec des difficultés d'attention : une construction sur un temps long.

Nous l'avons vu, la motivation et l'attention sont des dynamiques complexes, interdépendantes et multifactorielles. Les stratégies que l'enseignant peut mettre en place pour tenter d'investir l'élève dans les apprentissages ne peuvent se penser comme des réponses ponctuelles. Il s'agit de se pencher sur une relation, des ruses adaptées à l'élève, de les questionner, parfois de persévérer, parfois de les abandonner. La construction de stratégies efficaces ne peut se faire que sur le long terme avec un accompagnement constant de l'élève. Le temps d'observation n'est pas négligeable et les progrès constatés un jour seront peut être déçus le lendemain. Observer la dynamique motivationnelle d'un élève avec des difficultés d'attention doit se penser sur la durée. Tenter de dégager des propositions de ruses, de stratégies pédagogiques adaptées pour ces élèves ne peut se faire que sur un temps plus long encore.

3.1.2. Le journal de recherche : une temporalité particulière.

Nous l'avons vu, la réflexion sur les stratégies mises en place par l'enseignant ne peut se penser que sur un temps long. Dans ce cadre, l'utilisation d'un journal de recherche comme outil méthodologique nous semble pertinent dans cette situation. Ce journal permet l'aller-retour entre des stratégies, des ruses pédagogiques ou des outils mis en place en classe et le comportement observé des élèves qui sera consigné dans le journal. Pour mettre en place

cette méthodologie, nous nous appuyerons sur deux ouvrages qui ont traité du journal de recherche :

- Hess, R., Illiade, K. (2006). *Moment du journal et journal des moments*.
- Beaud, S., Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*.

Ces deux ouvrages ont permis de dégager des caractéristiques et des propriétés du journal de recherche. Tout d'abord c'est une méthodologie de recherche qui a une temporalité particulière, c'est ce qu'affirme Hess et Illiade (2006) « *Cette forme d'écrit personnel est inscrite dans le présent* »⁷¹. Le recueil de données se fait sur le moment et cette temporalité particulière implique une certaine part de subjectivité dans les données recueillis. C'est ce que rappellent les auteurs de *Moment du journal et journal des moments* : « *On accepte la spontanéité, éventuellement la force des sentiments, la partialité d'un jugement, bref, le manque de recul* »⁷² (Hess et Illiade, 2006).

Le journal de recherche est une méthodologie qui permet d'observer et de travailler sur les changements qui s'opèrent en nous : « *C'est même ce changement qui s'est opéré en moi que je mesure en relisant mon journal.* »⁷³ (Hess et Illiade, 2006). Il s'agit de mettre à distance la spontanéité propre au journal de recherche, de dépasser celle-ci. Pour cela la relecture est d'une importance capitale « *l'utilité principale du journal de terrain tient dans la relecture qu'on en fera. Cette relecture révèle la distance entre celui qui a noté et celui qui relit.* »⁷⁴ (Beaud et Weber, 2003). Cet aller-retour entre écriture sur le moment et relecture nécessite une inscription dans la durée du journal de recherche. Il existe une **double temporalité** du journal de recherche : **une inscription sur le moment** des données recueillies et une **inscription sur la durée** par la nécessité d'une relecture à distance. Cette double temporalité semble en accord avec ma problématique de recherche : les stratégies mises en place opèrent sur l'élève à un moment précis avec des ressentis, des émotions, une ambiance de classe particulière qui s'inscrit dans le présent. Cependant, les effets visibles sur la dynamique motivationnelle et sur l'attention des élèves ne peuvent se penser que dans la durée.

3.1.3. Le journal de recherche : une rigueur nécessaire

Nous l'avons exposé, le journal de recherche expose à la subjectivité. Cette part de subjectivité est certes intéressante, mais ne doit pas laisser la place à une succession de narrations subjectives inexploitable. Pour cela plusieurs précautions doivent être prises.

Tout d'abord nous noterons rigoureusement la date, le lieu, les personnes et le contexte de chaque moment recueillis. L'analyse sur le coup, à chaud de la narration permet de dégager des pistes d'analyse qui pourront être affirmées ou infirmées par l'analyse a posteriori, après relecture. Cette relecture est essentielle dans le journal de recherche car elle permet justement de mettre à distance la part de subjectivité et de l'interroger. Quelle importance nos sensations, nos sentiments ont-ils eu sur le moment ? Comment ma posture, mes réponses professionnelles ont-elles évolué avec le temps ?

Ainsi, nous organiserons chaque moment relevé de la façon suivante :

Page de gauche	Page de droite
<p>Date / Lieu / Personnes / Contexte</p> <p><u>Moment 1</u></p> <p>Données recueillies (narration, plan, schéma, liste de mots, traces d'élèves, ...)</p>	<p>Analyse sur le coup.</p> <p>Thème</p> <p>Analyse possible, mots-clés.</p>
	<p>Analyse a posteriori, après relecture.</p> <p>Lien avec les hypothèses de recherche.</p>
Page 1a	Page 1b

Tableau 2: Présentation du journal de recherche, F. Barreteau, 2021

3.2. Méthodologie de l'analyse.

3.2.1. Un recueil de quinze moments

Notre journal de recherche nous a permis de récolter quinze moments (que nous numéroterons de M1 à M15) en lien avec notre problématique. Ces quinze moments (cf annexe 1) concernent un élève de notre lieu d'exercice. Ces moments ont eu lieu sur la période du 15 septembre 2020 au 23 mars 2021. Les moments que nous avons recueillis sont des moments particuliers que nous avons vécus en classe. Ces moments reflètent certaines pistes que nous avons testées, des moments dans lesquels nous avons ressenti des émotions particulières (agréables ou désagréables). Enfin certains moments reflètent une partie de la relation que nous avons mise en place avec les élèves. Afin d'avoir une vue

d'ensemble du contenu des moments que nous avons recueillis, le tableau suivant fournira un bref résumé de chaque moment.

Moment	Nature de la trace écrite	Résumé
<i>M 1</i>	Copie d'un cahier de liaison entre nous et notre binôme	Expression des difficultés de l'enseignant sur le comportement et l' apprentissage d'Arthur.
<i>M 2</i>	Narration	Narration d'un entretien entre Arthur, sa famille d'accueil, notre binôme et moi. Expression d'un ressenti négatif (violence).
<i>M 3</i>	Narration	Feed-back sur un comportement .
<i>M 4</i>	Narration	Activité d'EPS dans laquelle le comportement d'Arthur change au moment d'un changement de consigne .
<i>M 5</i>	Narration et plan	Questionne l'impact d'un changement de place pour Arthur et pour l'enseignant.
<i>M 6</i>	Narration	Introspection sur la relation entretenue avec Arthur.
<i>M 7</i>	Document de préparation pour une équipe éducative	Questionnement sur la nature de l'activité proposée.
<i>M 8</i>	Narration + trace d'activité de l'élève	Ruse éducative proposée pour une dictée de mots.
<i>M 9</i>	Narration	Émotions négatives ressenties par Arthur.
<i>M 10</i>	Narration	Émotions négatives ressenties par Arthur. Proposition d'une ruse éducative .
<i>M 11</i>	Narration	Un support visuel pour délivrer des feed-backs .
<i>M 12</i>	Narration + support proposé par l'enseignant	Un support visuel pour délivrer des feed-backs .
<i>M 13</i>	Narration	Un questionnement sur l'épuisement des ruses éducatives .
<i>M 14</i>	Narration + trace d'activité de l'élève	Un moment d' écriture particulier.
<i>M 15</i>	Narration	Un support visuel pour délivrer des feed-backs .

Tableau 3: Présentation des moments recueillis, F.Barreteau, 2021

3.2.2. Une problématique et quatre hypothèses comme cadre d'analyse

Avant d'analyser les données recueillies dans notre journal de recherche, il nous semble important de rappeler la problématique de notre écrit et les quatre hypothèses que nous avons mises en avant.

Quand les difficultés d'attention chez un enfant altèrent sa motivation : quelles stratégies l'enseignant peut-il utiliser pour aider l'élève à entrer et à s'investir dans les apprentissages ?	
Ce que nous cherchons à comprendre, à montrer	Moments (M) recueillis en lien avec l'hypothèse de recherche
Hypothèse 1 (H1) : Des feed-backs positives permettent à l'élève de développer son estime de soi et d'entrer plus facilement dans les apprentissages.	
Dans quelle mesure les feed-backs aident l'élève à s'investir dans les apprentissages. Comment délivrer des feed-backs à l'élève en préservant son estime de soi ?	M2 / M3 / M5 / M6 / M11 / M12 / M15
H2 : Des émotions négatives ressenties par l'élève peuvent altérer la dynamique motivationnelle et l'attention de celui-ci.	
Comment les émotions de l'élève influencent-elles les apprentissages ? Quelles stratégies l'enseignant peut-il adopter ?	M2 / M4 / M7 / M8 / M9 / M10 / M14 / M15
H3 : Quelle est la place des ruses éducatives dans le processus d'apprentissage chez l'élève avec des difficultés d'attention ?	
Nous tenterons de dégager des pistes pour mettre en place des ruses éducatives efficaces. Nous nous interrogerons également sur les limites de celles-ci.	M2 / M3 / M8 / M10 / M11 / M13 / M15
H4 : Comment la relation éducative peut-elle favoriser les apprentissages pour les élèves présentant des difficultés d'attention ?	
Il s'agira de repérer l'influence de la relation éducative dans le processus d'apprentissage. Nous mettrons également en avant les difficultés qui peuvent se présenter à l'enseignant	M1 / M2 / M6 / M11 / M12 / M15

Tableau 4: Quatre hypothèses de recherche, F.Barreteau, 2021

3.2.3. Une analyse à partir de cinq moments signifiants

Pour analyser les quinze moments que nous avons recueillis dans notre journal de recherche, nous nous appuyerons sur quatre moments. Ces quatre moments qui nous semblent particulièrement pertinents seront analysés puis questionnés, mis en lien avec d'autres moments recueillis. Ces moments furent des moments marquants pour nous, dans

lesquels nous avons ressenti des émotions particulières ou qui furent particulièrement marquants. De plus, ces moments permettront, en les confrontant à d'autres moments d'interroger nos quatre hypothèses de recherche.

3.3. Analyse des données

3.3.1. Un entretien qui interroge

Moments questionnés : M1, M2.

Le premier moment que nous interrogerons sera le moment 2 (cf annexe 1). Ce moment est une narration qui retranscrit notre vécu d'un entretien entre notre binôme, la famille d'accueil d'Arthur, Arthur et nous. Nous avons fait le choix d'analyser cet entretien en premier, car il répond à un besoin ressenti par les enseignants (deux enseignants à mi-temps : nous et notre binôme) dans la gestion du comportement d'Arthur. De plus ce moment questionne trois des quatre hypothèses que nous avons formulées et semble un point d'entrée pertinent pour débiter l'analyse de notre recueil. Nous croiserons les données de ce moment 2 avec ceux du moment 1 (M1).

◆ D'une relation difficile à une relation conflictuelle :

H4 : Comment la relation éducative peut-elle favoriser les apprentissages pour les élèves présentant des difficultés d'attention ?	
Quels éléments de la relation éducative sont présents avant ce moment ?	Impact de l'entretien sur la relation éducative.
<p><u>Une relation qui semble difficile...</u> <i>M1 : « Très compliqué »</i> <i>M2 : « Sans solution » « Difficile à gérer »</i></p> <p><u>... qui ne semble pas permettre à Arthur d'entrée dans les apprentissages</u> <i>M1 « très compliqué à mettre au travail »</i> <i>M2 : « source de blocage »</i></p>	<p>L'entretien semble établir un rapport de force, une relation conflictuelle entre l'élève et l'enseignant : « ton assez agressif » « tu vas t'y mettre, on te lâchera pas » « une nouvelle réprimande » « on ne lui demande pas trop sons avis ». « Il pleure la tête entre les bras ».</p>

Dans cet entretien, la relation éducative qui semblait difficile devient conflictuelle. Les difficultés pour les enseignants de gérer les caractéristiques propres de l'élève se traduisent dans un premier temps par des tensions dans la relation qui s'expriment à travers le cahier de liaison entre enseignants (M1). Ces tensions se cristallisent et deviennent un conflit au cours de cet entretien. Arthur répond à ce conflit par des pleurs. Cet entretien montre un élément que Gramond (2016) avait mis en avant. Les élèves avec des difficultés d'attention sont « *souvent punis* ». Ces punitions n'étant pas efficaces, l'enseignante hausse le ton et exprime probablement sa frustration de l'échec des remontrances à travers un « *ton assez agressif* ». Il apparaît que cet entretien aura probablement dégradé la relation éducative construite entre l'élève et les enseignants. La notion d'accompagnement n'est pas présente dans cet entretien. En effet, accompagner c'est « *Être avec* »⁷⁵. Ce que demande l'enseignante et les reproches formulés ne se font pas avec l'élève. Il ne peut répondre aux attentes qui ont été formulées et en gardant ces exigences, les enseignants ne pourront pas être avec l'élève mais se situent bien en avant ! La relation pourra-t-elle se mettre en place si l'élève et l'enseignant ne peuvent se rencontrer ? Rien n'est moins sûr.

◆ Des feed-back tardifs et altérant l'estime de l'élève.

Hypothèse 1 (H1) : Des feed-backs positives permettent à l'élève de développer son estime de soi et d'entrer plus facilement dans les apprentissages.	
Feed-back de l'enseignante	Conséquences pour l'élève
Les feed-backs formulés par l'enseignant comparent le travail effectué en classe et celui réalisé dans la famille d'accueil. « <i>tu es fainéant</i> », « <i>tu mens</i> », « <i>tu es un tricheur</i> ».	Ces feed-backs arrivent très tardivement et ne cible aucun moment particulier. Ils formulent une « vérité » générale. L'élève ne donne probablement pas de sens à ces feed-backs. Ces retours attaquent la personnalité de l'élève. En s'adressant directement à l'élève par le « tu », l'enseignante ne vise pas un comportement mais l'élève en tant qu'individu.

Les feed-backs proposés par l'enseignante étant décontextualisés ils ont peu d'impact sur la conscience de l'élève des comportements adaptés ou non. De plus ceux-ci attaquent directement l'élève en tant que personne et touchent l'estime de l'élève. L'élève en sentant attaqué réagit par des pleurs. Il semble évident que la suite de l'entretien aura échappé à l'élève qui semblait plutôt préoccupé par son bien-être.

◆ Quelles émotions pour l'élève ?

Au cours de cet entretien l'élève ressent de très nombreuses émotions négatives : « *Arthur se met à pleurer* », « *met sa tête dans ses bras* », « *il pleure* », « *Arthur ne dit pas un mot* ». Ces émotions sont la réponse d'Arthur à la relation conflictuelle de cet entretien et aux attaques sur sa personnalité. Cependant, cet entretien n'était pas une situation d'apprentissage à proprement parlée. Nous pouvons néanmoins nous interroger sur les conséquences de ce moment sur l'apprentissage d'Arthur. Tout d'abord, ces émotions négatives, ressenties au sein de l'école sont une expérience pour Arthur. Il s'est senti menacé dans la classe et a réagi par des postures de protection « *met sa tête dans ses bras* ». Arthur risque d'associer l'école et plus particulièrement la salle de classe à un endroit qui peut le mettre en danger affectivement. Il sera alors préoccupé par la conservation de son bien-être et mettre en place des stratégies d'évitement ou mobilisera sa vigilance (cf 2.3.4).

Conclusion de l'analyse de cet entretien :

L'analyse de ces deux premiers moments (M1 et M2) montre les difficultés auquel les enseignants peuvent être confrontés avec des élèves présentant des difficultés d'attention. Ces difficultés se ressentent dans les deux premiers moments et impacte la relation entre l'élève et l'enseignant. Cependant, l'analyse de cet entretien montre l'importance d'instaurer un climat de confiance et d'éviter toute forme de jugement. Cet entretien que l'élève a vécu de façon assez douloureuse a eu un triple effet négatif : *la mise en place d'une relation conflictuelle*, *une perte d'estime de soi* et *une expérience de l'école qui passe par des émotions négatives pour Arthur*. Il est intéressant de signaler que ces deux premiers moments du journal interviennent au mois de septembre. Ainsi la première réponse que nous avons apportée pour cet élève s'est plutôt basé sur le conflit. Cette résolution par le conflit n'est pas efficace (cf partie 2.2.6) : « *les punitions et les sanctions sont inefficaces* »⁷⁶ Breal (1911).

3.3.2. La dictée : des larmes au rire. L'importance des ruses éducatives.

Moments questionnés : M8, M9, M10

◆ La dictée : des émotions négatives

Le premier moment que nous questionnerons est le moment 9. Dans ce moment, les émotions ressenties par Arthur viennent perturber le processus d'apprentissage. Plusieurs éléments montrent que les émotions d'Arthur à ce moment semblent très négatives ! De nombreux signaux non-verbaux le montrent : « *Arthur est seul* », « *bonnet enfoncé sur les yeux* », « *il bouscule ses camarades* », « *éclate en sanglots* », « *il pousse une colère* », « *Il pleure* ». Ces émotions ne semblent pas être liées à l'école puisque dès son entrée dans la cour il semble ressentir ces émotions négatives (colère, tristesse). Cependant, c'est la prononciation par l'enseignant du mot « dictée » qui entraîne les pleurs. Or, l'écrit et notamment la dictée est une activité qui semble difficile pour Arthur (cf moment 2). Il est probable qu'Arthur ne se sente pas compétent dans cette activité d'apprentissage. Cette « *illusion d'incompétence* » (Galand, 2006) a pour conséquence de baisser sa motivation (cf partie 2.3.3) et l'amène à considérer la dictée comme une situation potentiellement dangereuse pour sa sécurité affective. Cette composante de la motivation ajoutée aux émotions négatives ressenties par Arthur l'amène à ignorer l'objet d'attention (la dictée). Arthur sera évidemment mobilisé par la gestion de ses émotions. Ce moment a permis de montrer que des émotions négatives couplées à un sentiment d'incompétence pour l'activité proposée altère la motivation et ne permet pas de mobiliser l'attention des élèves. Les apprentissages semblent alors impossibles.

◆ Une ruse éducative pour contrer une émotion négative ?

Cependant, deux autres moments (M8, M10) semblent montrer que l'enseignant peut mettre en place des stratégies pour permettre à l'élève d'entrer dans les apprentissages. Le moment 10 semble intéressant à comparer au moment 9.

	Moment 9	Moment 10
Début du moment	« <i>Il pleure lorsque le mot dictée est prononcé</i> ». (H1)	« <i>Arthur se met à pleurer</i> » (H1)
	Des émotions négatives altèrent la dynamique motivationnelle.	
Ruse éducative mise en place par l'enseignant	Aucune.	« <i>Si tu veux, tu peux écrire les mots sur l'ardoise et Mathilde (service civique) les recopie</i> » (H3) Changer le support de la dictée et introduire une relation avec un adulte (service civique).
Éléments de l'attention sur l'objet d'apprentissage.	Aucun.	« <i>Il fera tous les mots avec application</i> ». Mobilisation de l'attention sur la dictée pour encoder et dans la durée (« tous les mots »).
Apprentissage réalisé	Probablement aucun.	Encodage, mise en mémoire de mots-outils (voie directe).

La comparaison de ces deux moments montre que la présentation par l'enseignant d'une ruse éducative peut contrer une émotion négative ressentie par l'élève. Dans cette situation l'objet d'attention présenté par l'enseignant (la dictée) semble provoquer des émotions négatives. Ces émotions négatives peuvent-être liées à un sentiment d'incompétence, une situation vécue comme dangereuse affectivement (peur de l'échec par exemple). La ruse éducative dans ce cas consiste à changer le support pour l'élève. Ce changement de support peut présenter plusieurs avantages. Tout d'abord l'ardoise est un support qui s'efface, la trace d'une éventuelle erreur ne reste pas. Ce n'est pas l'écriture d'Arthur qui sera dans son cahier mais celle de Mathilde (service civique). De plus, la réaction d'Arthur semble montrer une surprise. L'enseignant a, par la mise en place de la ruse éducative, adopté une

posture de magicien (cf partie 2.2.4.). L'élève surpris a mobilisé son attention affective et c'est peut-être ce qui explique qu'il passe « *des pleurs à un grand sourire en quelques secondes* ». Le changement de support comme ruse éducative se retrouve également dans le moment 8 qui présente des caractéristiques similaires. Dans ce moment, Arthur écrit les mots de la dictée (pendant le quart d'heure lecture) sur le tableau blanc de la classe. Il est noté que dans ce moment Arthur mobilise son attention intellectuelle (cf partie 2.1.5) : « *me demandant de temps en temps si les mots s'écrivent bien de cette façon* » ; « *Il corrige les éventuelles erreurs* ». Cette mobilisation de l'attention intellectuelle est très favorable à l'apprentissage.

Conclusion sur les ruses éducatives

Les moments 8 et 10 semblent montrer que la proposition d'un support différent pour écrire semblent en mesure de favoriser l'entrée dans les apprentissages et ce malgré la présence d'émotions négatives liées au passage à l'écrit (dictée). Ces ruses éducatives permettent à la fois l'entrée dans les apprentissages mais permettent peut-être de développer le sentiment de compétence de l'élève. En effet, dans la narration 8, Arthur « *s'applique et semble même prendre du plaisir dans cette activité* ». Le plaisir que prend Arthur peut s'expliquer par le sentiment de compétence qu'il ressent. Ces moments (M8 et M10) seront des expériences positives de motivation et d'attention pour Arthur. Or, des expériences positives répétées plusieurs fois sont en mesure d'influencer la motivation d'un élève pour le contexte scolaire en général : « *Pour produire un effet à plus long terme, il est nécessaire de présenter le facteur situationnel de façon régulière et dans le même contexte. Il deviendra alors un facteur contextuel* ». Enfin, les ruses éducatives permettent l'engagement des élèves sans utiliser de remontrances, de feed-back négatifs ou de rapport de force entre l'enseignant et l'élève (Guégan, 2013). Ainsi, les ruses éducatives permettent de préserver la qualité de la relation éducative en évitant les conflits. Cependant le moment 13 semble montrer une limite aux ruses éducatives : l'épuisement. Dans ce moment nous affirmons « *chaque stratégie mise en place fonctionne un moment puis s'épuise. Une certaine lassitude se ressent après quelques temps* ». Ce moment confirme que les ruses éducatives semblent fonctionner sur l'étonnement. L'étonnement est « *une forte surprise provoquée par quelque chose d'inattendu ou d'extraordinaire* »⁷⁷. Une ruse éducative permet d'étonner l'élève. Celui-ci mobilise alors son attention affective en réponse à cet étonnement et peut alors rentrer dans la situation d'apprentissage. Il pourra alors y mobiliser son attention active et/ou intellectuelle. Cependant, lorsque la même ruse

est proposée plusieurs fois de suite à l'élève, le caractère inattendu disparaît. L'élève n'est plus surpris par la situation et ne mobilise plus son attention. La ruse s'épuise. Si les ruses éducatives semblent un levier intéressant pour favoriser les apprentissages des élèves avec des difficultés d'attention, elles semblent devoir se réinventer régulièrement pour garder leur efficacité. L'enseignant devra alors réinventer « *ce que les pédagogues nomment des « dispositifs » qui tentent, sans renoncer au projet d'instruire et d'éduquer, de laisser un espace à la liberté du sujet* ». C'est en ce sens que cet écrit s'inscrit dans un questionnement pédagogique : dans la création de ces dispositifs (dont font partie les ruses éducatives) en alliant à la fois la volonté d'apprendre à l'élève et la prise en compte de ses difficultés d'attention pour permettre de marcher avec lui, de l'accompagner. Cependant, il s'agit bien pour l'enseignant *d'inventer* des dispositifs. Mais de quelles ressources dispose l'enseignant pour inventer ses réponses ? La pédagogie serait-elle affaire de créativité ? En définissant la créativité comme : « *Capacité, pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau* »⁷⁸, celle-ci devient une ressource presque indispensable pour que l'enseignant parvienne à créer des ruses éducatives. Il s'agit bien *d'imaginer et de réaliser* un dispositif permettant la mise en place de la ruse éducative (par exemple imaginer un nouveau support (M8 et M10), un pot avec des billes (M15), ...). Cependant cette capacité doit s'incarner dans un contexte professionnel et sans perdre de vue le fondement de cette réflexion : l'apprentissage de l'élève. La créativité de l'enseignant serait-elle une condition à l'invention et à la mise en place de ruses éducatives ? Cet écrit ne permet pas d'y répondre mais ouvre un questionnement professionnel.


3.3.3 Les feed-backs en silence ?

Moments questionnés : M3, M5, M6, M11, M12, M15

◆ Comment délivrer un feed-back ?

La question des feed-backs et de la façon de les délivrer à l'élève est une question centrale de ce journal de recherche. En effet, dans le moment 6 nous exprimons plusieurs fois notre préoccupation sur les feed-backs que nous renvoyons à Arthur : « *Mettre des mots sur un élève, sur son comportement, sur les réponses que j'y apporte* » ; « *Si je l'accompagne, si je repose calmement le cadre et si je valorise ces efforts et ses réussites* ».

Pour tenter de comprendre l'importance des feed-backs et la façon de les délivrer, comparons deux moments : M3 et M12

Moment	M3	M12
Feed-back de l'enseignant	<p>Oral : « <i>Écoute la consigne, je viens te voir après</i> »</p> <p>Geste : « <i>l'accompagnant d'une main sur l'épaule</i> »</p>	<p>Visuelle : « <i>Je ne dis rien mais montre une affiche</i> »</p> 
Émotions de l'enseignant	« <i>fatigue, agacement, lassitude</i> »	Aucun indice.
Conséquence sur l'estime de soi d'Arthur	Aucune par les paroles ou par les gestes de l'enseignant. Cependant les émotions de l'enseignant ont pu transparaître par la communication non verbale entraînant un signal négatif à Arthur.	Probablement aucune. L'élève semble se rendre compte lui même de son erreur : « <i>Il la regarde, se tape le front</i> ».
Conséquence sur le groupe classe	Rupture dans la situation d'enseignement apprentissage.	Peu de rupture sur la situation de mise en commun.

Ces deux moments montrent deux feed-backs qui ne semblent pas en mesure d'altérer l'estime de l'élève. Cependant, l'efficacité et la conséquence des deux feed-back ne semblent pas être les mêmes. Tout d'abord, dans le moment 3, l'enseignant semble ressentir des émotions négatives, liées à l'interruption d'Arthur dans la situation d'apprentissage. Ces émotions peuvent également renvoyer un feed-back négatif Arthur même si les propos tenus visent à conserver l'estime de l'élève. De plus la présence d'émotions négatives peut nuire à la qualité de la relation éducative entre l'élève et l'enseignant. L'utilisation d'image (M12) permet à l'enseignant de ne pas, ou très peu,

interrompre la dynamique de classe en cours ce qui semble éviter les émotions négatives ressenties par l'enseignant.

◆ Des feed-back par autorégulation des élèves ?

Le moment 12 permet également un feed-back différent de celui du moment 3. Lorsque l'enseignant montre une affiche, l'élève se souvient et « *se tape le front* ». Tout se passe comme si c'était l'élève lui-même qui se renvoyait son propre feed-back, l'enseignant n'étant qu'un intermédiaire pour orienter le regard de l'enfant. L'enfant va alors s'autoréguler. Ce retour par un visuel semble à plus efficace pour l'enfant : « *retourne à sa place* » et semble également pouvoir préserver l'enseignant d'émotions négatives. Ces deux moments, en proposant un feed-back sur le moment permettent à l'élève de cerner précisément le comportement inadapté. Le moment 12 en renvoyant l'enfant à un affichage semble favoriser la prise de conscience par l'élève.

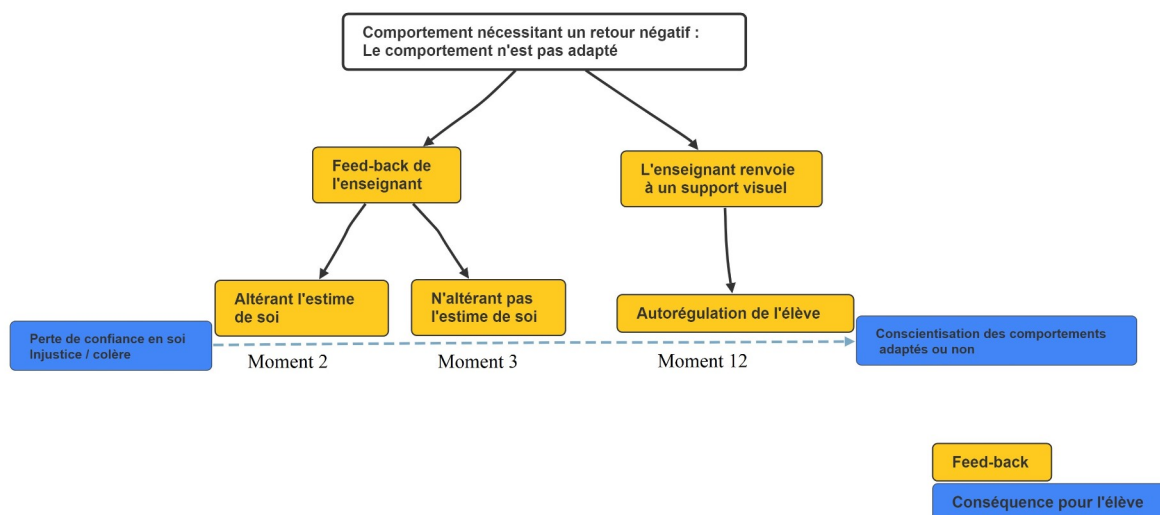


Schéma 4 : Les feed-back et leurs conséquences, F. Barreteau, 2021

Cependant, les feed-back ne concernent pas uniquement les comportements négatifs. Au contraire les comportements positifs doivent être valorisés : « *les renforcements doivent être plus puissants, plus fréquents et délivrés le plus rapidement possible après le comportement à encourager, et que les récompenses doivent varier souvent pour garder leur efficacité* »⁷⁹ (Vieyra, 2014). Dans ce cas, l'utilisation de supports visuels peut également servir. C'est ce que semble montrer les moments 11 et 15. Dans ces deux moments, des feed-backs visuels ont permis à Arthur de s'investir dans les apprentissages.

Moment	M11	M15
Feed-back utilisé	Mot au tableau. Arthur « efface au tableau à chaque activité réalisée »	« Un pot vide et des billes »
Éléments de la dynamique motivationnelle ou de la motivation	« Résultats très positifs. Grande implication, concentré, peu de déplacements, des apprentissages ! »	« Il a réalisé plusieurs activités avec une grande implication »

◆ Quelle fréquence pour les feed-back ?

Le moment 5 apporte une précision importante sur les feed-backs : la fréquence. Ce moment présente l'impact de la place d'Arthur dans la classe sur les apprentissages et sur son comportement.

	Place 1, proche du bureau	Place 2, éloigné du bureau
Éléments sur le comportement et les apprentissages	« Il se levait moins souvent », « s'engager de plus en plus intensément dans l'écrit » « un équilibre (...) dans la relation »	« Refuse systématiques l'entrée dans l'écrit », « Il se lève sans interruption et se déplace dans toute la classe »

La place d'Arthur semble avoir un impact fort sur son comportement et sur ses apprentissages. Ce changement de comportement semble lié à des difficultés à donner des feed-backs réguliers lorsqu'Arthur est à la place 2 : « Je dois me déplacer beaucoup plus souvent ». En ayant moins de feed-back, l'élève ne parvient pas à prendre conscience des comportements inadaptés. De plus, ces difficultés se répercutent sur les émotions de l'enseignant « Je suis fatigué », « mon agacement » et sur la dynamique de classe « créé plus de coupures ». La place d'un élève avec des difficultés d'attention doit être pensé pour permettre à l'enseignant de délivrer facilement et le plus rapidement possible des feed-back.

Conclusion sur les feed-back

Les feed-back semblent en mesure d'influencer le processus d'apprentissage des élèves avec des difficultés d'attention. Ce sont également des régulateurs du comportement de ces élèves. Cependant les feed-backs doivent avoir comme préoccupation principale de conserver l'estime de soi. Dans ce cadre, le renvoi à des images permettant à l'élève de s'autoréguler semble une solution pertinente. Il s'agit ici d'un feed-back particulier. Son action passe par une ruse éducative. Il s'agit bien d'obtenir un résultat (renvoyer à l'élève que son comportement n'est pas adapté à ce moment précis) par un moyen détourné (montrer une affiche à la place d'un feed-back par la voix). Une limite identique à celle des ruses éducatives peut être mis en avant avec le moment 13 : l'épuisement. Dans ce moment 13, nous affirmons : « *La liste de choses à faire (cf 11a) ne fonctionne plus !* », « *Une certaine lassitude se ressent* ». Ainsi, les supports visuels par le biais desquels l'enseignant fait un retour à l'élève semblent s'épuiser. Les feed-back doivent être constamment réinventés : « *Les récompenses doivent varier souvent pour garder leur efficacité* » (Vieyra, 2014). Enfin, « *la proximité de l'enseignant* » (Vieyra, 2014) semble indispensable pour permettre de délivrer rapidement et fréquemment des feed-backs.

3.3.4. Engager des choix : une situation dangereuse pour Arthur ?

Moments questionnés : M4, M7

Le moment 4 de notre journal de recherche nous semble intéressant à questionner. Pour ce moment notamment, l'analyse sur le moment et l'analyse a posteriori divergent. Ce moment relate une situation d'EPS (danse). Arthur participe à l'activité mais au moment d'un changement de consigne celui-ci « *sort de l'activité, il se met à courir et à faire des glissades* ». Lors de notre analyse sur le moment, dans notre journal de recherche (cf annexe 1), la question de la durée est évoquée : « *privilégier des moments courts ?* ». La lecture de ce moment 4 invite effectivement à se questionner sur la question de durée de la mobilisation de l'attention d'Arthur (cf partie 2.2.2). Cependant, le moment précis de la perte de l'attention d'Arthur sur l'objet d'apprentissage coïncide exactement avec un changement de consigne. Tentons d'analyser quelles conséquences ce changement de consigne a pu avoir sur Arthur :

Consigne	<u>Première consigne :</u> <i>S'arrêter avec la musique et suivre la consigne de l'enseignant (faire une pause carrée, ronde, gigantesque...).</i>	<u>Deuxième consigne :</u> <i>Chaque élève s'arrête quand il veut et remobilise la pose qu'il veut.</i>
Activité de l'élève En gras activités dans lesquelles l'élève doit engager des choix.	Écouter, s'arrêter, expérimenter , marcher.	S'arrêter, expérimenter, marcher, réessayer.

Ce changement de consigne ne semble pas changer l'activité physique et cognitive de l'élève. Cependant, la quantité de choix que doit engager Arthur dans la première activité est moindre. Il doit, lorsque la musique s'arrête, expérimenter avec son corps une forme donnée par l'enseignant. Avec la deuxième consigne, Arthur doit engager des choix sur le moment, la forme choisie, la posture du corps et le temps d'arrêt. L'objet d'attention proposé à Arthur a fortement évolué entre les deux consignes. Nous avons défini l'attention comme un « *éveil en vue d'un examen méthodique* » (Jumel, 2014). Arthur doit être capable d'ignorer les informations non pertinentes dans la situation (bruits extérieurs, matériel présent dans la salle, les autres élèves) tout en s'ouvrant aux multiples possibilités de la situation d'expérimentation proposée à l'élève. Dans la première consigne cet « examen méthodique » concerne uniquement la pose de l'élève mais dans la deuxième consigne il concerne le moment, la durée et la forme de la pose. Ces contraintes semblent peser trop fortement sur Arthur. Si Arthur ne se sent pas capable de gérer cette situation, celle-ci peut devenir menaçante pour son bien-être « *le conduisant à s'engager dans un processus de gestion de la situation* » (Pelgrims, 2003). La gestion de la situation passe ici par des stratégies d'évitement. La trop grande quantité de choix à faire dans cette situation a peut-être transformé le rapport de l'élève à cette situation d'apprentissage. Celle-ci devenant « menaçante » et entraînant une gestion de la situation par l'élève. De plus ce changement de consigne met l'enseignant en retrait. Dans la première consigne c'est l'enseignant qui donnait (indirectement) le moment et la durée de la pose. Dans la deuxième consigne l'enseignant n'a qu'un rôle d'observateur et n'intervient plus dans les choix engagés par l'élève. Or « *l'attention comme sollicitude est également présente* »

(Jumel, 2014). Lorsque l'enseignant adopte une posture de lâcher-prise qui « *assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.* »⁸⁰ (Bucheton et Soulé, 2009), l'attention par le biais de la relation éducative semble diminuer. Cette hypothèse semble être confirmée par le moment 7 (document préparé pour une équipe éducative). En voici un extrait :

	Nature de l'activité
Activités dans lesquelles Arthur entre aisément	Activités de manipulation, de tri, échanges oraux (même si Arthur n'est pas toujours pertinent).
Activités pour lesquelles Arthur semble avoir plus de difficultés à s'investir.	Production d'écrit, encodage. Activité avec une consigne écrite. Activité en autonomie, durant laquelle l'adulte n'est pas disponible (gestion du double niveau par exemple).

Dans ce tableau, les activités « en autonomie, durant laquelle l'adulte n'est pas disponible » semblent difficiles pour Arthur. Ces moments sont proches du moment 4. L'élève doit engager des choix (autonomie) et ne peut pas s'appuyer de la relation éducative pour mobiliser son attention.

Conclusion sur ces situations :

Engager des choix peut être difficile pour un élève avec des difficultés d'attention. Ces situations demandent un double travail de tri des informations non pertinentes mais également une mobilisation de l'attention sur les multiples possibilités offertes par la situation. Ces situations, complexes pour un élève avec des difficultés d'attention, peuvent alors être perçues comme potentiellement dangereuses (H2). Si, dans ces situations l'enseignant se retire en laissant à l'élève « *la responsabilité de leur travail* » (H3) (Bucheton et Soulé, 2009) l'élève pourra en réponse mettre en œuvre des stratégies d'évitement. Ces situations ne doivent cependant pas être évitées à tout prix mais nécessitent une prise de conscience de leur complexité pour des élèves avec des difficultés d'attention. En effet, ces situations sont à la fois propices à être ressenties comme émotionnellement risquées pour les élèves mais retire également la relation éducative comme soutien de

l'attention. Dans ces situations, l'élève sera alors motivé par la conservation de son bien-être et ne mobilisera pas son attention sur l'objet d'apprentissage.

3.3.5. Un moment signifiant : écrire pour parler de soi.

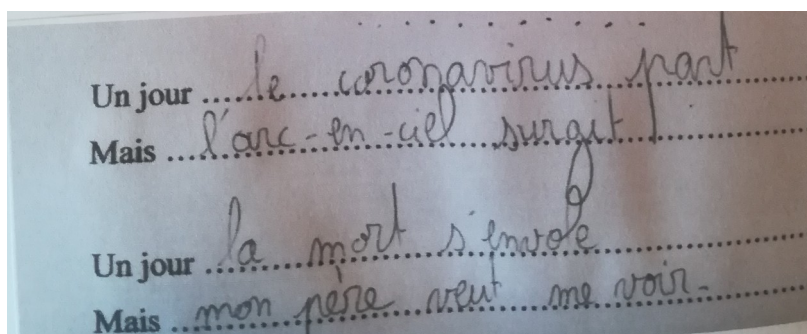
Moments questionnés : M14

Nous terminerons cette analyse par un moment qui nous semble particulier : le moment 14. Dans ce moment, les élèves sont en production d'écrit sur « *les choses qui s'en vont et les choses qui restent* ». Arthur ne semble pas en mesure de mobiliser son attention sur la situation proposée : « Arthur commence à se lever ». Cependant, Arthur produit un écrit en accord avec la consigne proposée aux élèves et surtout « *il n'avait jamais été aussi attentif* ». De plus, cette situation a peut-être permis à Arthur de réaliser certains apprentissages (planification de l'écrit, trouver des idées, mettre en texte). Comment expliquer ce changement entre le début de l'activité et la production finale ?

Le premier élément qui nous semble intéressant de questionner est la ruse éducative que nous avons mis en place. Elle tient en une phrase « *Qu'est-ce que tu aimerais avoir pour toujours ?* ». Cette phrase est une ruse éducative pour plusieurs raisons. C'est « *une démarche indirecte pour obtenir un résultat* » (Guégan, 2013). La phrase prononcée n'est pas : Arthur vient écrire en répondant à la consigne. Ce rappel n'aurait probablement pas été efficace. Arthur ne semble pas motivé par la situation, il ne choisit pas cette situation et n'en fait pas un objet d'attention. Par le biais de cette ruse l'enseignant détourne l'attention d'Arthur sur un autre objet : ce qu'il aimerait avoir. Il est essentiel de noter que cet objet est fondamentalement différent de celui proposé en premier lieu. Il ne s'agit plus, pour Arthur, d'écrire mais de parler de ce qu'il aime ! C'est dans ce sens que cette phrase agit comme une ruse éducative. Nous détournons l'objet d'attention (au moins provisoirement) pour qu'Arthur réinvestisse l'activité. Cette nouvelle situation semble entraîner chez Arthur une « motivation contextuelle » qui se traduit par une attention soutenue (et au final une production). **Ainsi, cette ruse a abouti au résultat proposé initialement mais a proposé un détour à Arthur : parler de ce qu'il aime.**

Cette ruse a fonctionné mais l'importance de la relation éducative a probablement joué un rôle. En effet, l'objet d'attention, par cette ruse devient le dialogue avec l'enseignant. La qualité de relation mis en place impact donc la réussite de cette ruse. Sans cette relation mis en place, l'élève « *enverrait tout simplement cet adulte voir ailleurs* » (Jumel, 2014).

Cette ruse, combinée à une relation éducative a permis une motivation situationnelle et une mobilisation forte de l'attention. Il nous semble pourtant qu'il y a autre chose à questionner dans cette situation. En effet, cette ruse éducative semble tout à fait en mesure de mobiliser l'attention affective de l'élève. L'élève parle à l'enseignant seul à seul. C'est probablement une situation assez forte affectivement pour que l'élève accepte de venir s'asseoir. Mais dans cette situation, Arthur n'a pas uniquement mobilisé son attention affective quelques instants. Il a écrit des mots comme arc-en-ciel, coronavirus, il a construit des phrases correctes. L'attention intellectuelle a du être fortement mobilisée et pendant un temps long ! La dynamique motivationnelle d'Arthur devait donc être particulièrement puissante pour qu'il arrive à mobiliser son attention intellectuelle dans la durée. La ruse et la relation éducative ne nous semble pas suffisant pour expliquer cette situation. Revenons sur la production d'Arthur :



Dans cette production, Arthur parle de lui en tant qu'enfant et de ses préoccupations : « le coronavirus », « la mort », « mon père ». Autant d'éléments dont il n'avait jamais parlé à l'oral. Il semble notable qu'Arthur a investi cet écrit en y mettant des questionnements, des éléments de sa vie. Par cet écrit qui parle de sa vie d'enfant, Arthur devient « celui qui se risque au récit un "auteur", qui par le moyen de l'écriture va donner un mouvement à la vie »⁸¹. C'est peut-être là, la force de la ruse éducative proposée : faire passer Arthur du statut d'élève à celui de sujet-auteur qui investit la situation pour « donner un mouvement à la vie ». Dans ce cadre, la relation éducative semble extrêmement importante pour que l'élève s'autorise à parler de lui dans le contexte scolaire. Cette situation seule ne permet aucune conclusion mais ouvre un questionnement : écrire sur soi serait-il un moyen de développer la motivation globale de l'élève ?

Conclusion

Retour sur notre écrit de recherche

Cet écrit a débuté, au cours de notre année de master 1, autour d'un questionnaire d'un vécu en tant qu'élève sur la dynamique motivationnelle des élèves. Notre contexte professionnel (professeur des écoles stagiaire) a intégré une nouvelle dimension à ce questionnaire : la motivation chez les élèves avec des difficultés d'attention. Nous avons cherché à comprendre quel lien existait entre ces deux concepts et dans quelle mesure ils influençaient les apprentissages de ces élèves. Nos recherches théoriques nous ont permis d'affiner notre perception de plusieurs concepts et notions. Nous en retiendrons quatre pour cette conclusion, associés à des auteurs qui nous permirent de les appréhender :

Apprendre	Motivation	Attention	Estime de soi
Meirieu	Vianin	Jumel	Pelgrims

L'articulation de ces concepts a permis d'aboutir à la formulation de la problématique suivante : Quand les difficultés d'attention chez un enfant altèrent sa motivation : quelles stratégies l'enseignant peut-il utiliser pour aider l'élève à entrer et à s'investir dans les apprentissages ? Les ruses éducatives, l'importance des feed-backs, le rôle des émotions et la qualité de la relation éducative sont les quatre hypothèses de recherche que nous avons questionnées pour tenter d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Pour cela, nous avons fait le choix d'une étude de cas : un élève de notre lieu d'exercice. Quinze moments de notre année de professeur des écoles stagiaire furent consignés dans un journal de recherche. Tous ces moments sont en lien avec cet élève. Le questionnement de ces données avec nos recherches et nos hypothèses ont permis d'éclairer notre problématique et de proposer certains éléments de réponses.

Bilan de l'analyse en lien avec nos hypothèses de recherches

Le premier éclairage qu'apporte l'analyse de nos données est l'importance de la relation éducative. Les difficultés d'attention d'un élève peuvent engendrer des tensions entre l'enseignant et l'élève notamment lorsque l'enseignant adopte une posture de contrôle et tente de modifier le comportement de l'élève par des remontrances. Ce type de feed-back semble amener à une relation conflictuelle (M2). La relation éducative doit passer par l'accompagnement de l'élève et par la prise en compte de ses spécificités. Pour préserver cette relation en gérant certaines manifestations des difficultés d'attention, l'enseignant doit délivrer des feed-backs ne portant en aucun cas atteinte à l'estime de soi de l'élève. Pour cela, les supports visuels permettant une autorégulation de l'élève semblent pertinents. Nous avons observé, à travers le moment 9 notamment, que des émotions négatives ressenties par l'élève peuvent empêcher l'entrée dans les apprentissages. Une situation d'apprentissage perçue comme dangereuse par l'élève sera un obstacle important aux apprentissages. Les ruses éducatives peuvent faciliter l'entrée dans les apprentissages par l'utilisation de support différent (M8) ou en instaurant, provisoirement, une relation avec un adulte (M10).

Ces pistes de réflexion m'ont permis d'appréhender toute la complexité de la prise en compte de la singularité des élèves. Cependant, cet écrit m'a permis de prendre de recul et de comprendre que l'enseignant peut mettre en place des stratégies qui permettent à chaque élève, avec sa singularité, de réaliser des apprentissages.

Limites et perspective

Notre analyse s'appuie sur un élève d'une classe et ne peut donc pas permettre de généraliser des stratégies efficaces pour tous les élèves avec des difficultés d'attention.

Ces stratégies ne sont pas toujours efficaces et doivent être questionnées et réinventées. La question de la créativité de l'enseignant est un prolongement possible de notre questionnement : dans quelle mesure la créativité de l'enseignant lui permet-elle de proposer des réponses à la singularité des élèves ?

Index des schémas et des tableaux

Tableau 1: Questionner la motivation à partir d'un vécu en tant qu'élève, F.Barreteau, 2021	
p.4	
Tableau 2 : Présentation du journal de recherche, F. Barreteau, 2021	p.35
Tableau 3: Présentation des moments recueillis, F.Barreteau, 2021	p.36
Tableau 4: Quatre hypothèses de recherche, F.Barreteau, 2021	p.37
Schéma 1 : Les trois niveaux d'attention, F.Barreteau, 2021	p. 13
Schéma 2 - La dynamique motivationnelle et la mobilisation de l'attention dans le processus d'apprentissage, F.Barreteau, 2021	p. 26
Schéma 3 - Présentation des quatre hypothèses de recherche, F. Barreteau, 2021	p.3
Schéma 4 : Les feed-back et leurs conséquences, F. Barreteau, 2021	p. 46

Bibliographie

Ouvrages et articles

- Alain, « Pédagogie enfantine », dixième et onzième leçon, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1990, pp. 266 à 274.
- Beaud, S., Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Breal, M. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (en ligne), 06 janvier 2021. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2121>
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Bucheton, D., Soulé, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées , *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011
- Galand, B., La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation , *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 26 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : 10.4000/rfp.59
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- Gramond, A. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)*. Paris : Tom Pousse.
- Guégan, Y. (2013). *Les ruses éducatives. 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I et Schumacher, J. « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 02 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/73> ; DOI : 10.4000/rfp.73
- Hess, R., Illiade, K. (2006). *Moment du journal et journal des moments*. Paris : Economica.

- Hubert, B. « Faire de sa vie une fiction », *Hommes & migrations* [En ligne], 1306 | 2014, mis en ligne le 01 avril 2017, consulté le 06 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2792> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2792>
- Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.jume.2014.0>
- Lafreniere, M., Vallerand, R. & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 47-66). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.carre.2009.01.0047.
- Lebrun, M. (2009). Dispositifs pédagogiques “innovants” pour développer les compétences des étudiants. (en ligne), 10 février 2021. https://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1233667002108&ID_FICHE=15945
- Meirieu, P et Vellas, E. (n.d.) Les pédagogues élaborent des « savoirs pour éduquer » essentiels mais peu reconnus aujourd'hui. (en ligne), 03 janvier 2020. <https://www.meirieu.com/COURS/savoirspoureduquer.htm>
- Meirieu, P. (n.d). *Attention*. (en ligne), 6 mars 2021. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/attention.htm>
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. Dans : Gisela Chatelanat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chate.2003.01.0215.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Vieyra, M. (2014). 40. Milieu scolaire. Dans : François Bange éd., *TDA/H - Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: En 57 notions* (pp. 316-325). Paris: Dunod
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Sitographie :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognitif/17004><https://www.cnrtl.fr/definition/accompagner>

<https://www.cnrtl.fr/definition/étonnement>

<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/créativité>

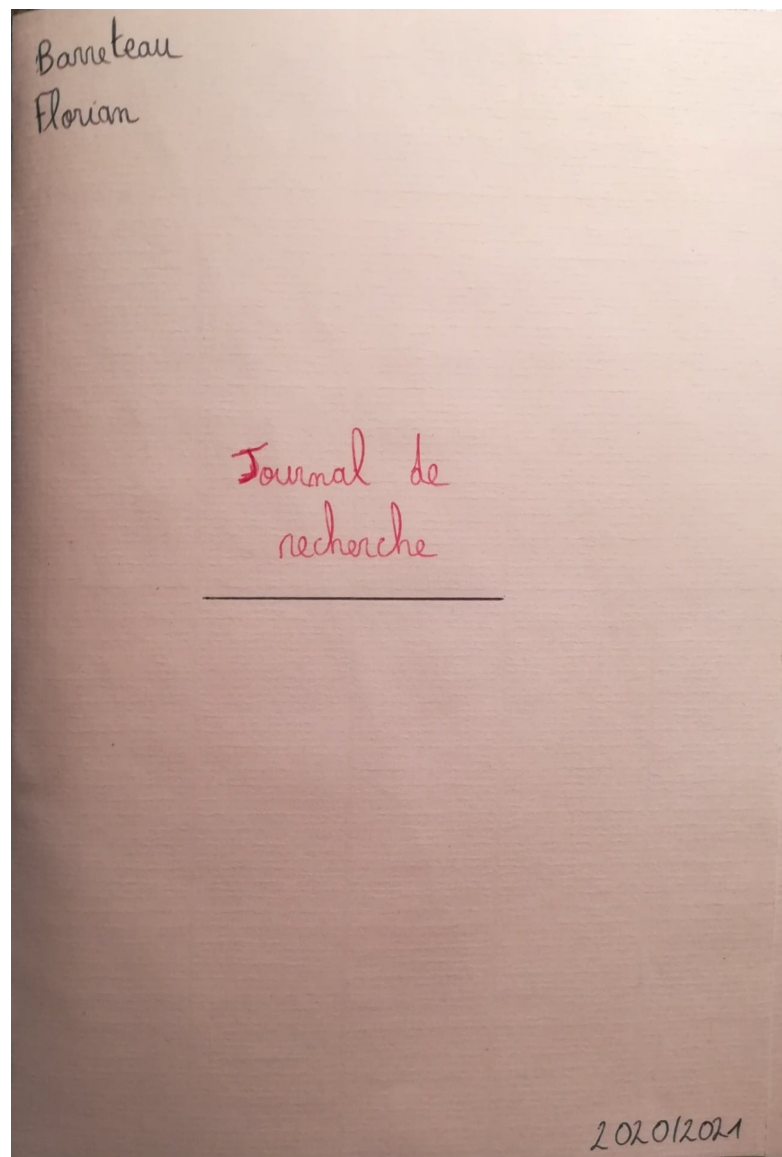
- 1 Vianin, P. (2007). Chapitre 2. Les définitions de la motivation. Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 23-25). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 2 Dominique Bucheton et Yves Soulé, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées , *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011
- 3 Vianin, P. (2007). Chapitre 2. Les définitions de la motivation. Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 23-25). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 4 Meirieu, P et Vellas, E. (n.d.) Les pédagogues élaborent des « savoirs pour éduquer » essentiels mais peu reconnus aujourd'hui. (en ligne), 03 janvier 2020. <https://www.meirieu.com/COURS/savoirspoureduquer.htm>
- 5 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognitif/17004>
- 6 Gramond, A. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)*. Paris : Tom Pousse.
- 7 Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- 8 Jumel, B. (2014). Définition de l'attention. Dans : , B. Jumel, *Les troubles de l'attention chez l'enfant* (pp. 7-16). Paris: Dunod.
- 9 Meirieu, P. (n.d). *Attention*. (en ligne), 6 mars 2021. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/attention.htm>
- 10 Jumel, B. (2014). Définition de l'attention. Dans : , B. Jumel, *Les troubles de l'attention chez l'enfant* (pp. 7-16). Paris: Dunod.
- 11 Ibid.
- 12 Ibid.
- 13 Ibid.
- 14 Alain (1932). *Pédagogie enfantine. Dixième et onzième leçon* (pp. 266-274). Paris : PUF.
- 15 Ibid.
- 16 Ibid.
- 17 Meirieu, P. (n.d). *Attention*. (en ligne), 6 mars 2021. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/attention.htm>
- 18 Meirieu, P. (n.d). *Apprendre*. (en ligne), 6 mars 2021. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/attention.htm>
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/apprendre.htm>
- 19 Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- 20 Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- 21 Lebrun, M. (2009). Dispositifs pédagogiques “innovants” pour développer les compétences des étudiants. (en ligne), 10 février 2021. https://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1233667002108&ID_FICHE=15945
- 22 Gramond, A. (2016). *Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)*. Paris : Tom Pousse.
- 23 Ibid.
- 24 Ibid.
- 25 Vieyra, M. (2014). 40. Milieu scolaire. Dans : François Bange éd., *TDA/H - Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: En 57 notions* (pp. 316-325). Paris: Dunod
- 26 Guégan, Y. (2013). *Les ruses éducatives. 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- 27 Ibid.
- 28 Ibid.
- 29 Meirieu, P et Vellas, E. (n.d.) Les pédagogues élaborent des « savoirs pour éduquer » essentiels mais peu reconnus aujourd'hui. (en ligne), 03 janvier 2020. <https://www.meirieu.com/COURS/savoirspoureduquer.htm>
- 30 Breal, M. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (en ligne), 06 janvier 2021. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaireferdinand-buisson/document.php?id=2121>
- 31 Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne

le 01 octobre 2011

- 32 Ibid.
- 33 Ibid.
- 34 Jumel, B. (2014). Les troubles de l'attention chez l'enfant. Paris: Dunod.
- 35 Postic, M. (2001). La relation éducative. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- 36 Ibid.
- 37 Jumel, B. (2014). Les troubles de l'attention chez l'enfant. Paris: Dunod.
- 38 <https://www.cnrtl.fr/definition/accompagner>
- 39 Vieyra, M. (2014). 40. Milieu scolaire. Dans : François Bange éd., TDA/H - Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: En 57 notions (pp. 316-325). Paris: Dunod.
- 40 Ibid.
- 41 Gramond, A. (2016). Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Paris : Tom Pousse.
- 42 Ibid.
- 43 Breal, M. (1911). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. (en ligne), 06 janvier 2021. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaireferdinand-buisson/document.php?id=2121>
- 44 Gramond, A. (2016). Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Paris : Tom Pousse.
- 45 Gramond, A. (2016). Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Paris : Tom Pousse.
- 46 Ibid
- 47 Vieyra, M. (2014). 40. Milieu scolaire. Dans : François Bange éd., TDA/H - Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: En 57 notions (pp. 316-325). Paris: Dunod.
- 48 Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- 49 Vieyra, M. (2014). 40. Milieu scolaire. Dans : François Bange éd., TDA/H - Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: En 57 notions (pp. 316-325). Paris: Dunod.
- 50 Vianin, P. (2007). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 51 Lafreniere, M., Vallerand, R. & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 47-66). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.carre.2009.01.0047.
- 52 Vianin, P. (2007). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 53 Ibid.
- 54 Ibid.
- 55 Ibid.
- 56 Ibid.
- 57 Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. Dans : Gisela Chatelanat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chate.2003.01.0215.
- 58 Galand, B (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 26 novembre 2019. <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : 10.4000/rfp.59
- 59 Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 02 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/73> ; DOI : 10.4000/rfp.73

- 60 Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. Dans : Gisela Chatelangat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chate.2003.01.0215.
- 61 Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. Dans : Gisela Chatelangat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chate.2003.01.0215.
- 62 Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 02 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/73> ; DOI : 10.4000/rfp.73
- 63 Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 64 Lafreniere, M., Vallerand, R. & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 47-66). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.carre.2009.01.0047.
- 65 Ibid.
- 66 Ibid.
- 67 Ibid.
- 68 Ibid.
- 69 Ibid.
- 70 Ibid.
- 71 Hess, R., Illiade, K. (2006). *Moment du journal et journal des moments*. Paris : Economica.
- 72 Ibid.
- 73 Ibid.
- 74 Beaud, S., Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- 75 <https://www.cnrtl.fr/definition/accompagner>
- 76 Breal, M. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (en ligne), 06 janvier 2021. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaireferdinand-buisson/document.php?id=2121>
- 77 <https://www.cnrtl.fr/definition/étonnement>
- 78 <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/créativité>
- 79 Vieyra, M. (2014). 40. Milieu scolaire. Dans : François Bange éd., *TDA/H - Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: En 57 notions* (pp. 316-325). Paris: Dunod.
- 80 Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011
- 81 Bruno Hubert, « Faire de sa vie une fiction », *Hommes & migrations* [En ligne], 1306 | 2014, mis en ligne le 01 avril 2017, consulté le 06 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2792> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2792>

Annexe 1 : Journal de recherche



Barrebeau
Florian

Journal de
recherche

2020/2021

le 15/09 à 17h30 / Salle de classe / Seul.
(Copie du cahier de liaison destiné à ma binôme)

Moment 1

Arthur est très compliqué à mettre au travail. Il perturbe beaucoup le groupe.

Analyse sur le moment

"compliqué", "perturbé" => gêne la façon dont j'imagine ma journée.

Il ne se comporte pas comme on imagine le comportement d'un élève

Analyse a posteriori

Le ressenti négatif de l'enseignant semble faire obstacle à la mise en place d'une relation éducative (H4).

La gestion de l'élève et de ses particularités questionne.

Moment 2

le 22/09/2020 à 18h / salle de classe / Deux enseignants (PES et binôme), Arthur, Famille d'accueil de Arthur

Contexte : Il avait été convenu d'un rendez-vous entre mon binôme, Arthur, la famille d'accueil d'Arthur et moi. Cet élève est un élève avec lequel je suis parfois sans solution et ma binôme également. Nous avons plusieurs fois échangé au sujet de cet élève qui est difficile à gérer au sein d'un groupe. Afin de faire le point et de trouver une solution pour cet élève ma binôme a convenu d'un entretien le mardi 22 septembre à 18h. Je suis assez fatigué ce mardi et je n'ai pas eu beaucoup de temps pour réfléchir à cet entretien. Je pensais qu'il serait une occasion de réfléchir ensemble pour trouver des solutions aux difficultés d'attention d'Arthur. Ma binôme avait préparé un contrat entre Arthur, ma binôme et moi. Nous avons également pensé mettre en place des différenciations pour qu'Arthur ait moins d'écrits à réaliser (ce qui est la source principale de son blocage).

Cependant, la famille d'accueil est arrivée avec un cahier du soir d'Arthur prouvant que celui-ci était capable d'écrire. Il avait notamment recopier une poésie dans une écriture lisible et soignée. La rencontre a alors pris un tournant auquel je ne m'attendais. Ma binôme a été très en colère de savoir qu'il était capable d'écrire à la maison et qu'il ne le faisait pas en classe. Elle a donc très largement haussé le ton sur Arthur. elle a montré le cahier du jour à la famille d'accueil qui s'est mis à son tour en colère de voir l'état de son cahier. Ce que je pensais être une rencontre pour trouver des solutions se transforme en un moment que j'ai vécu comme extrêmement violent. Nous sommes trois adultes autour d'Arthur. Ma binôme et sa famille d'accueil ont un ton assez agressif en multipliant les accusations et les reproches ("tu es fainéant", "tu mens", "tu es un tricheur", "tu vas t'y mettre, on te lâchera pas"). Arthur se met à pleurer et met sa tête dans ses bras. Je tente de glisser des phrases qui lui permettrait de comprendre que si nous sommes ici aujourd'hui c'est pour essayer de trouver une solution. Après 10 à 15 minutes (c'est long!) ma binôme présente enfin le contrat qu'elle souhaite mettre en place entre Arthur et nous. Évidemment celui-ci n'est plus du tout réceptif. Il pleure la tête entre les bras ce qui lui vaut une nouvelle réprimande de sa famille d'accueil. Après la présentation du contrat Arthur ne dit pas un mot. Il faut dire qu'on ne lui demande pas trop son avis non plus. Je tente donc de lui demander : "Est-ce que tu es d'accord avec ce contrat ? As-tu compris ce que nous attendons de toi ?". Il ne répond pas ce qui n'est pas très étonnant vu les conditions de cet entretien : 3 adultes en face d'un enfant dont deux qui haussent sérieusement la voix. Ces conditions ne sont pas très propices à construire un dialogue, ce qui me semble essentiel pour construire un contrat afin de trouver des solutions. J'imaginai cet entretien plutôt comme une discussion où l'on construit ensemble les conditions de travail mais c'était en réalité plutôt une engueulade, un tribunal dans lequel il n'a pas eu l'occasion de s'exprimer.

Page 2a

Analyse sur le moment

Violence
Choqué, révolté
Contre-productif?

Analyse a posteriori

Cet entretien questionne la relation entre l'élève et les enseignants. Cette relation semble conflictuelle (H4)

Une première ruse (H3) est proposée (le contrat).

Cette ruse s'appuie sur les feedback (H1)

De nombreuses émotions négatives sont présentes dans ce moment (H2)

Page 2b

le 02/11/2020 à 11h / Salle de classe / Avec les élèves

Moment 3

Pour la dixième fois de la journée, Arthur vient de me couper la parole en me disant qu'il m'a plus de colle alors que je lui en ai déjà prêté deux aujourd'hui et qu'il veut coller un papier que tous les autres ont collé depuis cinq minutes.

Il me faut prendre une grande respiration pour répondre avec calme et fermeté à Arthur:

"Arthur, je suis en train de passer une consigne, écoute la consigne, je viens te voir après" en l'accompagnant d'une main sur l'épaule.
Ce que je ressens: fatigue, agacement, lassitude

Page 3a

Analyse sur le moment

cf page 1b

Analyse a posteriori

La gestion de l'impulsivité par des feed-back sans altérer l'estime de soi (H1)

Page 3b.

le 03/11/2020 à 14h10/Salle de motricité (Avec les élèves).

Moment 4

Lors d'une séance de danse, les élèves doivent s'arrêter quand la musique s'arrête et prendre une pose (la plus carré la ronde, ...).

Changement de consigne: chacun s'arrête quand il le souhaite.

⇒ Arthur sort de l'activité, il se met à courir et à faire des glissades.

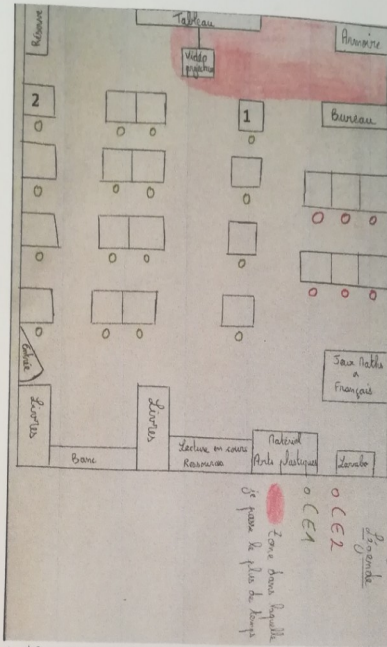
Analyse sur le moment.

Au bout d'un certain temps Arthur sort de l'activité

Liste: privilégier des moments courts?

Analyse a posteriori

Arthur sort de l'activité au moment d'un changement de consigne. Ce changement serait-il lié à une émotion négative, une situation vécue comme potentiellement dangereuse? (H2).



Moment 5

- 1 : Place de Arthur lors de la période 1
- 2 : Place de Arthur au retour des vacances (le lundi 02).

Le comportement d'Arthur s'était amélioré avant les vacances. Il se levait moins souvent, semblait s'engager de plus en plus intensément dans l'écrit. Un équilibre semblait s'être créé dans la relation que nous avions mis en place. Le retour des vacances a été difficile. L'équilibre fragile que nous avions créé a été rompu. Arthur n'entre plus dans les apprentissages. Il refuse systématiquement l'entrée dans l'écrit. Il se lève sans interruption et se déplace dans toute la classe. Je dois le reprendre très souvent, trop souvent sûrement. Je suis fatigué. Je dois faire des efforts pour ne pas montrer mon agacement. De plus il est loin de moi. Je dois me déplacer beaucoup plus souvent, ce qui crée plus de coupures dans la dynamique de classe. Arthur qui toujours dans la recherche de la relation à l'adulte doit pour trouver mon regard, une parole, un geste se déplacer. En effet, avec le plan de classe ci-dessus, nous observons aisément que la zone rouge qui est celle dans laquelle je passe le plus de temps (pour des questions d'organisation, de gestion du matériel) n'est plus à proximité de l'espace de vie de classe d'Arthur.

Analyse sur le moment

Besoin de contact, de présence d'un adulte.

Liste: trouver des moyens de montrer à l'élève que je suis là même si je suis occupé

Analyse a posteriori

Ce moment semble montrer l'importance des feed-back réguliers. (H1)

Moment 6

Le 06/11/2020 à 18h15 / Seul à mon bureau

Je suis en train de préparer l'équipe éducative d'Arthur. Mettre des mots sur un élève, sur son comportement, sur les réponses que j'y apporte et sur les difficultés que j'éprouve permet de mettre à distance l'aspect affectif que l'on peut ressentir parfois dans des situations de classe.

Écrire cette préparation pour une équipe éducative m'a permis de poser des mots sur des éléments que je pressentais mais que je n'avais jamais formulé ainsi, en tout cas jamais par l'écrit. Cet exercice, particulièrement libérateur me rappelle que Arthur est un élève avec ses besoins propres, ses angoisses et son besoin d'attention. Ainsi, même s'il me faut composer avec les autres élèves, ses interventions (couper la parole, se lever, ...) n'est qu'un impondérable du métier d'enseignant. Plus que ça, ma réaction vis-à-vis d'Arthur est importante pour les autres élèves. En effet, si je m'agace et que je le reprend sèchement à chaque fois qu'il m'interrompt, j'envoie un message aux autres élèves : si votre particularité en tant qu'individu gêne le fonctionnement du groupe classe tel que JE l'imagine alors vous n'y avez pas votre place. Au contraire si j'accompagne Arthur en lui rappelant qu'il fait partie d'un groupe et que je ne peux pas être tout le temps avec lui mais que je le rassure en lui disant que je vais venir le voir, j'envoie un tout autre message aux élèves : vous avez tous des particularités, je les accepte mais je dois tenir compte des autres élèves.

De plus, si à chaque intervention d'Arthur je hausse le ton, je l'enferme dans un rôle de celui qui se fait réprimander à la fois pour lui même, pour les autres et pour moi même. Au contraire, si je l'accompagne si je repose calmement le cadre et si je valorise ces efforts et ses réussites alors, qui sait, peut être arrivera-t-il à construire un rapport différent à l'école.

Page 6a

Analyse sur le moment

Importance de ne pas hausser le ton, de ne pas le dévaloriser

Analyse a posteriori

Cette narration questionne l'importance de la relation éducative (H4) et des feed-back.

Page 6b

Moment 7

Document préparé pour l'équipe éducative du 10/11/20

Équipe éducative :

Comportement général :

est un élève respectueux de l'adulte. Il respecte dans l'ensemble les consignes données. Il présente des difficultés d'attention et un temps de concentration limité. Il est constamment dans la recherche de l'adulte et de son attention. Il a beaucoup de difficultés à entrer dans l'écrit (lecture et production notamment). Il semble faire beaucoup d'efforts pour tenter de satisfaire les exigences des enseignants. est un élève qui entre facilement en communication avec ses pairs. Cependant, la coopération au sein d'un groupe lors d'activités scolaires est difficile pour . Il supporte difficilement les réprimandes ou les refus et répond parfois par un refus catégorique de communiquer et des pleurs.

fait des efforts pour suivre les activités proposées par les enseignants mais il décroche régulièrement en fonction du moment de la journée et de la nature de l'activité. Ces décrochages régulièrement ont un impact sur le niveau général d' dans tous les domaines. Il semble avoir du mal à donner du sens aux apprentissages, l'univers de l'école est très éloigné de ses préoccupations. Quand il décroche de l'activité, devient perturbateur pour la classe, il cherche à attirer l'attention, se lève sans cesse, discute avec les camarades, renverse ses affaires, ...

	Nature de l'activité	Moment de la journée
Activités dans lesquelles entre aisément	Activités de manipulation, de tri, échanges oraux (même si n'est pas toujours pertinent).	Début de matinée (jusqu'à 09h30), retour de récréation du matin (jusqu'à 11h20)
Activités pour lesquelles semble avoir plus de difficultés à s'investir.	Production d'écrit, encodage. Activité avec une consigne écrite. Activité en autonomie, durant laquelle l'adulte n'est pas disponible (gestion du double niveau par exemple).	Fin de matinée, après midi. Très difficile après la récréation de l'après-midi.

Analyse sur le moment

Nature de l'activité à questionner

Analyse a posteriori

L'importance de la nature de l'activité peut-elle s'expliquer par les émotions ressenties? Par le sentiment de compétence? Par l'objet d'attention? (H2)

Page 7b

Le 30/11/2020 à 15h30 / salle de classe / les élèves et moi.

Moment 8

Les élèves sont en quart d'heure lecture. Les élèves sont calmes et concentrés sur leur livre. Arthur vient me voir pour remplir son contrat quotidien. Il me dit qu'il est déçu pour la dictée de ce matin mais qu'il n'a pas pu réviser les mots ce week-end. Je lui propose de les réviser maintenant pendant le quart d'heure lecture. Il semble hésiter. Je lui dit alors :

« tu peux les faire sur l'ardoise si tu veux.

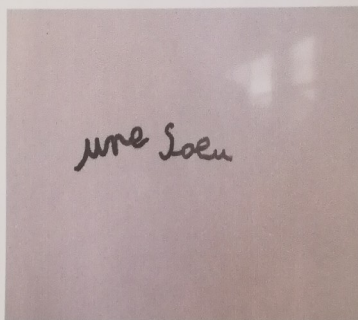
- non je suis trop fatigué ! Me répond-t-il après un temps d'hésitation

- suis-moi ». Je l'emmène à côté du tableau blanc de la classe. Je lui dit alors :

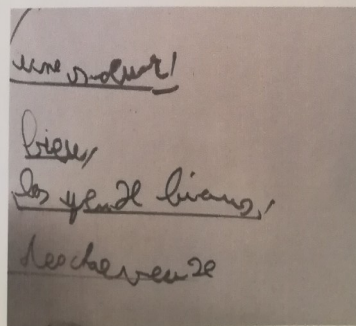
« Et si tu les écris ici ? (en montrant le tableau).

- Ah oui !! Me répond-t-il avec enthousiasme. »

Il écrit alors plusieurs mots, me demandant de temps en temps si les mots s'écrivent bien de cette façon. Il corrige les éventuelles erreurs qu'il commet. Il s'applique et semble même prendre du plaisir dans cette activité.



Production dans des conditions similaires le 08/12 :



Page 8a

Analyse sur le moment

choix du support

H2/H3

Analyse a posteriori

Dans ce moment une ruse éducative (H3) semble pouvoir contrer une émotion négative (H2).

Page 8b.

le 04/01/21 à 08^h35 / Cour de récréation

Moment 9

Arthur est seul, bonnet enfoncé sur les yeux. Il est assis dans un coin de la cour.

08^h45: Il bouscule ses camarades pour se mettre en rang puis éclate en sanglots

08^h47: Il pousse une criée car on lui aurait piqué sa place au porte-manteau.

09^h00: Il pleure lorsque le mot "dictée" est prononcé.

Page 9a

Analyse sur le moment

Rapport à l'école?

Analyse a posteriori.

Des émotions négatives, très négatives. (H2)

Page 9b

le 11/01/21 à 09^h05 / Salle de classe / Les élèves et moi

Moment 10

Je m'adresse aux élèves et dit:

"Sortez vos cahiers du jour, nous allons faire la dictée"

Arthur se met à pleurer. Je le laisse quelques instants puis je lui dis:

"Si tu veux, tu peux écrire les mots sur l'ardoise et Mathilde (service civique) les recopie"

Arthur passe des pleurs à un grand sourire en quelques secondes. Il fera tous les mots avec application.

Page 10a

Analyse sur le moment

Support

Rapport à l'écrit, à l'œuvre.

Analyse a posteriori

cf page 8b (H2/H3)

Page 10b

le 01/02/2024 à 08h35 / salle de classe / Arthur et moi

Moment 11

J'ai demandé à Arthur de venir un peu plus tôt que les autres élèves dans la classe. J'ai pris le temps de lui expliquer la journée en détails.

Il a choisi quatre activités de la journée.

Le contrat (oral): qu'il soit très concentré pendant ces moments là.

Il efface au tableau à chaque activité réalisée.

Résultats très positif. Grande implication, concentré, peu de déplacements, des apprentissages!

B-bot
Loup noir
Motricité

Page 11 a

Analyse sur le moment.

Autonomie. TAD objectifs précis, visible
Temps limité et précis. Rappel possible sans hausser le ton.

Analyse a posteriori

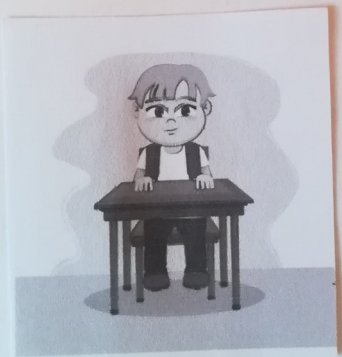
Cette ruse éducative (H3) permet de donner un feedback (H1) à l'élève. Ce moment a également permis de développer la relation éducative (H4)

Page 11 b

le 08/02/2021 à 10h05/salle de classe / Les Léves et moi

Moment 12

Arthur se lève au cours d'une mise en commun en mathématiques. Se me dis rien mais montre une affiche avec une personne assise que j'avais imprimée la veille. Il la regarde, se tape le front avec sa main et retourne à sa place.



Page 12a

Analyse sur le moment

H. Analyse a posteriori
Des feed-back à partir d'images (H1) semblent efficaces.

Page 12b.

Le 14/03/2021. Après-midi / Seul dans mon appartement
À mon bureau

Moment 13

Je suis en train de penser à Arthur. Je vois que depuis le retour des vacances la liste de choses à faire (cf 11a) ne fonctionne plus! S'ai l'impression que chaque stratégies / supports mis en place fonctionne un moment puis s'épuise. Une certaine lassitude se ressent après quelque temps.

Page 13a

Analyse sur le moment

4 Analyse a posteriori

Les ruses éducatives (H3) s'épuisent-elles?
Pourquoi?

Page 13b

le 22/03/2021 à 11h10. Salle de classe. Petits groupes
(4 élèves + PES) au fond de la classe.

Moment 14

Une activité de production d'écrit est proposée aux élèves sur les choses qui s'en vont et qui restent. Arthur commence à se lever. Je lui demande "Qu'est-ce que tu aimerais avoir pour toujours?". Il me parle alors de ses parents. Il m'avait jamais été aussi attentif dans une production d'écrit.

Un jour ... le coronavirus part
Mais ... l'arc-en-ciel surgit
Un jour ... la mort s'envole
Mais ... mon père veut me voir.

Texte retranscrit de
l'ardoise

Analyse sur le moment
motivaⁿ intrinsèque → dev. ses compétences?
↳ "attentif"

" Analyse a posteriori

C'est un moment qui interroge. Parler de soi permet-il de s'investir dans les apprentissages?
Est-ce lié à des émotions H2.

le 23/03/2021. Salle de classe / Les élèves et moi.
09h00.

Moment 15

Arthur s'assoit et commence à se lever, à marcher.
Se lui demande de venir. Se lui dit "Regarde
il y a un pot vide et des billes. À chaque fois
que tu seras concentré et appliqué sur une activité
on rajoutera des billes. Ton but: remplir le pot".
Il a réalisé plusieurs activités avec une grande
implication. Il a réclamé plusieurs fois des billes et
regardais régulièrement le pot.

Page 15a

Analyse sur le moment
motivation extrinsèque "le pot" → motive l'enfant

↳ mobilise son attention sur
"l'objet d'apprentissage"

Analyse a posteriori

La ruse éducative (H3) permet à l'élève d'avoir
des feed-back (H1).

Page 15b