



HAL
open science

Un enfant aux capacités attentionnelles peu développées

Benjamin Rosticher

► **To cite this version:**

Benjamin Rosticher. Un enfant aux capacités attentionnelles peu développées. Education. 2021. dumas-03290112

HAL Id: dumas-03290112

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03290112v1>

Submitted on 28 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « Master MEEF Professeur des Ecoles premier degré »

Un enfant aux capacités attentionnelles peu développées

Benjamin ROSTICHER

Directeur de mémoire : Monsieur Jean Pierre COSTET

Jury :

Madame Chritelle CAMZUSA, Directrice de L'INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Monsieur Jean Pierre COSTET, Maître formateur à l'INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Date de soutenance : Mai/2021

Remerciements

En préambule de ce mémoire je souhaite adresser mes remerciements à :

- Monsieur COSTET, maître formateur à l'INSPÉ de Saint Germain en Laye pour m'avoir accompagné et conseillé lors de l'élaboration et de la rédaction de mon mémoire professionnel.
- Mme ROBERT, qui est mon binôme sur la classe que nous avons tous deux en gestion. Elle a su m'apporter un soutien sur mes recherches et a également su m'orienter et m'informer, en cela, je la remercie.
- Enfin, je tiens à remercier ma sœur qui, dans ces derniers moments, n'a pas hésité à m'aider dans la relecture et la correction de ce mémoire.

Table des matières

I. Introduction	4
I.1 Thème étudié	4
I.2 Cadre institutionnel.....	4
II. Cadre de l'étude	7
II.1 Cadre théorique	7
II.1.1 Études professionnels et scientifiques	7
II.1.2 Comment reconnaître un TDA avec ou sans hyper activité ?	11
II.1.3 Éléments permettant la différenciation en fonction des troubles	13
II.1.4 Définition des termes importants	14
II.2 Problématique : question de recherche	15
II.3 Hypothèses	16
III. L'étude	17
III.1 Présentation du contexte de classe	17
III.2 Cas particulier / problématiques rencontrées	17
III.3 Mise en place d'une différenciation	19
IV. Les résultats	25
IV.1 Présentation des résultats	25
IV.2 Limites	30
V. Conclusion	31
V.1 Conclusion	31
V.2 Perspectives	32
VI. Bibliographie	34
VII. Annexes	35

Introduction

I.1 Thème étudié

Afin de mener à bien cette recherche, j'ai fait le choix de porter mon regard sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui m'a conduit à aborder la thématique de la motivation scolaire. J'ai alors fait le choix de m'orienter plus particulièrement sur les besoins éducatifs particuliers de type TDAH c'est à dire du Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité. Ces thèmes sont inscrits dans la connaissance du système éducatif français et peuvent faire partie des thèmes abordés lors des épreuves orales du concours de recrutement de professeurs des écoles.

Mes différents stages effectués en école élémentaire ainsi que cette année passée à être professeur des écoles stagiaire (PES), m'ont permis d'observer des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, notamment des élèves en situation de handicap, avec des troubles « dys- », mais aussi des élèves atteints du TDAH ou simplement d'attention relativement faible. J'ai aussi pu me rendre compte de ce que sont les gestes professionnels nourrissant la motivation scolaire des élèves.

I.2 Cadre institutionnel

Mon sujet est mentionné dans plusieurs documents institutionnels, dont le socle commun de connaissances, de compétences du socle culturel (Journal officiel n ° 17 du 23 avril 2015), dans les programmes des cycles 2 et 3 (Fiche spéciale n ° 11 du 26 avril 2015). Ainsi que dans la circulaire du 8 août 2016 sur la formation des étudiants en situation de handicap.

- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015) :
 - « Il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ; »
 - « Il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ; »

- « Il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ; »

- « Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible. »

- Les programmes pour les cycles 2 et 3 (B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015) :

« Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. »

- La circulaire du 08 août 2016 pour la scolarisation des élèves en situation de handicap (B.O. n° 30 du 25 août 2016) :

Le droit à l'éducation de tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit inaliénable. Ce droit impose au système éducatif de prendre les mesures nécessaires d'adaptation aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Accueillir et éduquer les étudiants handicapés permet à chacun de développer une vision positive des différences. Les éducateurs, ainsi que tous les adultes, doivent veiller à ce que tous les enfants bénéficient d'un traitement équitable en toutes circonstances. Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence [...]. Un étudiant handicapé est un étudiant comme un autre qui, avec les dispositions et adaptations nécessaires, doit avoir accès aux mêmes connaissances et être soumis aux mêmes exigences. La participation de ces élèves aux sorties et voyages scolaires et aux activités périscolaires est un droit. Le rôle et l'avis de la famille est fondamental à chaque étape de la scolarisation de l'élève en situation de handicap. Afin de répondre à ses besoins, la collaboration et la formation de tous les acteurs sont la clé d'une scolarisation de qualité et d'un parcours de formation réussi.

Nous pouvons également y lire qu' « elle définit les différents dispositifs qui peuvent être mis en place pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ne nécessitant pas de recourir à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), le projet d'accueil individuel (PAI), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Par contre, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) ne peut être mis en œuvre que sur saisine de la MDPH. Cette circulaire précise la procédure de saisine de la MDPH par les familles, ainsi que les aides qui peuvent être accordées aux élèves en situation de handicap ».

Cadre de l'étude

- II.1 Cadre théorique
 - II.1.1 Etudes professionnelles et scientifiques

Le sujet de la motivation scolaire et des besoins éducatifs particuliers est traité dans de nombreuses archives spécialisées telles que les livres académiques et scientifiques, mais aussi dans les mémoires professionnels d'étudiants des INSPE ou anciennement l'ESPE.

Elle est ainsi traitée d'un point de vue sociologique dans le dossier professionnel "*Les enseignants et l'ASH*" (*Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés*) écrit par Pihen, A. (IUFM Nord-Pas-de-Calais). L'auteur s'interroge sur la manière dont les enseignants conçoivent et se soucient de la scolarisation des enfants en situation de handicap.-L'auteur a choisi de se focaliser sur les critères du genre, de leur origine sociale, de la formation des enseignants, de l'âge, de la prise en charge des élèves en situation de handicap (ULIS anciennement CLIS) et sur deux types de handicaps, le handicap moteur et le handicap cognitif. Sur la base de deux outils d'investigation que sont le questionnaire et l'entretien, l'auteur conclut que :

" Les enseignants sont aujourd'hui plus à l'aise avec un enfant atteint d'un handicap moteur qu'un enfant atteint d'un handicap cognitif. Les professeurs exerçant dans une structure possédant une CLIS n'ont pas le même regard sur le handicap, ils ont moins d'appréhensions. Les professeurs des écoles ayant suivi une formation spécifique à l'AIS ou ASH sont favorables à la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire mais aussi à l'aise avec ces élèves. Les enseignants ne sont pas plus favorables que les enseignantes cependant les points de vue sur la prise en charge des enfants handicapés varient avec le genre des enseignants. Les professeurs ayant moins de 40 ans ne sont pas plus en difficultés qu'un enseignant de plus de 40 ans. Il faut tenir compte d'autres critères et variables sociologiques".

Dans une autre étude, portant un regard porté sur les sciences cognitives, Nadine Kifper (2009) a démontré que pour remédier aux difficultés d'apprentissage, quelques chercheurs (Borkowski & Reid, 1987 ; Büchel, 2006 ; Chevalier en 2003 ; Vio, 1999) soutiennent le bien-

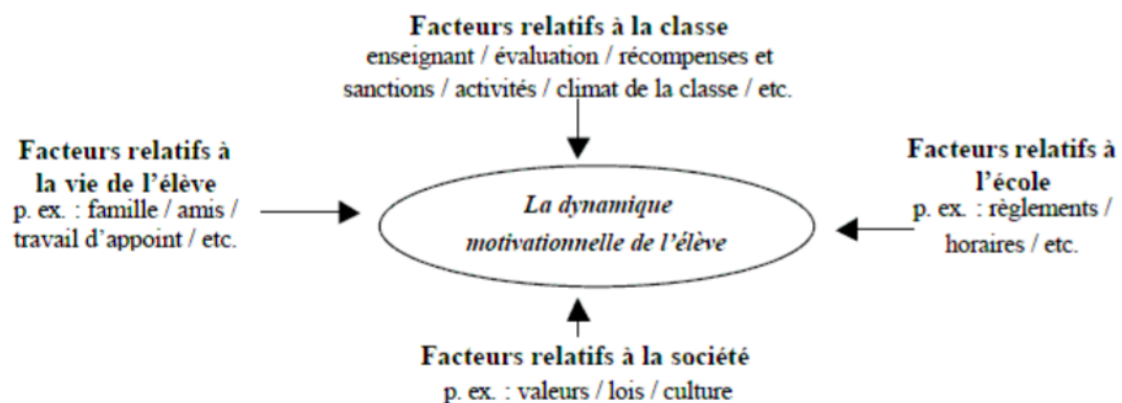
fondé d'une intervention métacognitive pour les élèves présentant un TDAH. En effet, ces interventions visent l'amélioration du fonctionnement exécutif, des méta connaissances et de la motivation des élèves, trois domaines dans lesquels ces enfants présentent un déficit qu'ils prétendent comme des faits établis. Ils soulignent, néanmoins, le manque d'étude à ce sujet et remarquent que professeurs et parents ne seraient pas pleinement impliqués afin de résoudre les problématiques des élèves en difficulté. Le pont entre lieu familial et lieu scolaire est encore trop peu appliqué pour que les acquis soient transférés aux différents contextes de la vie de l'enfant.

En ce qui concerne la motivation scolaire, je me suis intéressé au Mémoire professionnel de Sinoir J, qui, en utilisant le modèle de Viau, s'est particulièrement intéressée aux motivations internes et également aux motivations externes à l'élève possédant une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Cette recherche a également analysé le rôle pédagogique de l'enseignant dans ces situations motivationnelles. À la lumière des recherches et analyses effectuées, nous constatons qu'il y a vraisemblablement un lien entre le modèle pédagogique et la motivation des étudiants. En effet, les élèves les plus engagés se trouvaient dans les classes où le modèle pédagogique utilisé était constructiviste ou socio-constructiviste, et il a été affirmé que le choix des activités lui-même était lié à la dynamique motivationnelle de l'élève.

Afin de comprendre le sujet de cette étude, il est nécessaire de clarifier et de synthétiser la théorie de Rolland Viau. Selon lui, il existe plusieurs catégories de facteurs qui affectent la dynamique motivationnelle de l'élève, quatre en tout :

- Les facteurs relatifs à la vie de l'élève
- Les facteurs relatifs à la société
- Les facteurs relatifs à l'école
- Les facteurs relatifs à la classe.

Tous, sauf le dernier, soulignent le fait que l'enseignant n'est pas seul à engager la motivation des élèves.



Ces quatre facteurs peuvent être eux-mêmes classés en deux autres sous classes. Soit les facteurs dits externes à la classe ou les facteurs internes.

Pour ce qui est des facteurs internes, il faut comprendre que chaque famille a sa propre vision de l'école. Parfois bonne, parfois mauvaise. Elle dépend essentiellement du propre vécu des parents dans le contexte scolaire. Par conséquent, nous devons croire que certains enfants développent une image de ce qu'est l'école en fonction du facteur relatif à la vie de l'élève. Or, un enfant naissant dans une famille qui lui a inculqué que l'école était un lieu où l'on apprend de formidables choses et qui permet de se constituer en tant que futur adulte aura probablement une plus grande motivation que d'autres. Nous pouvons également ajouter que le contexte sociétal enrichit les connaissances de l'enfant, notamment pour les élèves lisant régulièrement, allant au théâtre ou au musée, voire qui jardinent ou bricolent. Toutes ces éléments participent à ce que l'enfant gagne en savoir et en compétences, et cela lui permettra de s'impliquer plus volontiers dans la vie de classe ou dans sa dynamique motivationnelle afin d'acquérir, une fois encore, de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances. Par ailleurs, les familles qui seront trop exigeantes auront une influence dans le sens où si celles-ci sont d'un niveau trop élevé, l'élève ne pourra les réaliser, se frustrera et se démotivera.

Motivation intrinsèque : C'est parce que l'élève a le désir d'apprendre, que l'élève apprend, c'est donc une motivation qui vient d'elle-même grâce à sa curiosité. La motivation est définie en fonction de l'intérêt que porte l'élève à l'activité qu'il produit. Un enfant qui est

intrinsèquement motivé se plongera intentionnellement dans l'activité et sera prêt à recommencer. “L’observation de la motivation intrinsèque d’un élève est difficilement saisissable ; cependant, la persévérance qu’un élève a dans l’activité nous semble être un facteur tout à fait acceptable et observable. Par ailleurs, cette motivation s’accompagne également d’une interaction et d’une collaboration avec ses pairs afin de confronter plusieurs points de vue et savoirs différents.” nous explique Justine Sinoir en 2007. La motivation intrinsèque souligne un fait non négligeable : elle est propre à l’élève. On comprend ici que personne ne peut se substituer à la motivation de l’élève, ni les parents, ni l’enseignant. La motivation doit venir de lui. Il pourra alors bénéficier d’une aide extérieure afin de développer cette motivation mais c’est l’enfant qui est moteur dans sa propre dynamique motivationnelle. Ainsi, « c’est bien l’élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs » (Meirieu, 2014, p.12).

Motivation extrinsèque. Au cours de notre scolarité, nous semblons rencontrer plus particulièrement la motivation extrinsèque. C’est une motivation qui n’est pas propre à l’enfant, elle n’est pas issue de son propre désir d’apprendre mais issue de facteur externe. Ce dernier peut parfois être dû à une récompense offerte pour la bonne note de l’enfant (un cadeau des parents, une bonne note à une évaluation, une image de bonne conduite, etc.). En réalité, on observe dans ces comportements un désir de l’enfant ou l’élève de faire plaisir à quelqu’un d’autre et non de le faire pour lui-même. Il permet aussi à l’enfant de se déculpabiliser face à ses responsabilités étudiantes. En revanche, ce sont des motivations qui ne sont pas viables sur le long terme puisque « dès lors qu’il n’y a plus de but externe, elles disparaissent » (Fenouillet & Lieury, 2012). Ce mécanisme entraîne chez les élèves des comportements d’apprentissages automatiques, sans prendre en compte le véritable sens des connaissances à acquérir. Ils le font pour satisfaire l’enseignant ou les parents. Les acquis ne basculeront pas dans la mémoire à long terme et lorsque l’enseignant souhaitera interroger l’enfant sur des notions abordées précédemment, se verra bien étonné de l’absence de réponse de son élève. “Les élèves n’auront rien retenu sur le long terme puisque leur motivation intrinsèque n’aura pas été suscitée, ils auront juste appris pour l’évaluation. L’intérêt de cette motivation, pour l’élève et pour l’enseignant est donc assez réduit, il est préférable de solliciter la motivation intrinsèque afin de construire des savoirs sur le long terme.” Sinoir J, 2017.

Notre société joue aussi un rôle dans la motivation de l'enfant. Plus particulièrement aujourd'hui, du fait d'une surexposition aux écrans. Oui, notre société qui a évolué et qui s'est grandement développée technologiquement provoque indéniablement des conséquences sur de jeunes cerveaux. Depuis quelques années, les nouvelles générations font une consommation excessive d'écrans en tous genres : télévision, consoles de jeu vidéo, smartphones, ordinateurs, etc. Alors même que les études scientifiques disponibles montrent de manière quasi unanime que cette imprégnation a des incidences négatives majeures sur le développement des fonctions cognitives, comme le langage ou l'attention, et ont des conséquences sur la santé physique (sommeil perturbé, sédentarité et risque de surpoids). Parmi les champs les plus affectés, on trouve notamment la réussite scolaire, le langage, l'attention, le sommeil et l'agressivité » (Archives pédiatrique, volume 19, juillet 2012). Tout porte à croire que limiter l'accès aux écrans, de manière générale ou partielle améliorerait les fonctions suscitées et réduiraient l'agressivité.

Notre environnement lui aussi a un impact sur le développement. Soulignons qu'un déficit en iode chez la mère entraîne des troubles de l'attention, de l'hyperactivité et une baisse du QI chez son enfant. Or, les produits de notre quotidien (cosmétiques, aliments, vêtements, canapés, TV, ordinateurs, etc.) contiennent des molécules chimiques (comme les PCB, retardateurs de flamme, bisphénols, et pesticides). Résultat : le développement de nos capacités cognitives est contrarié.

Toutes les interactions montrent un enchevêtrement très complexe qui ne nous permet pas de connaître la ou les causes réelles provoquant chez les enfants des dysfonctionnements comportementaux. Nous pouvons tout de même porter un regard sur ces conséquences.

○ II.1.2 Comment reconnaître un TDA avec ou sans hyper activité ?

Avant de continuer, je tiens à préciser que nous enseignants ou futurs enseignants, ne sommes pas habilités à diagnostiquer ce type de trouble. Nous avons un devoir professionnel d'alerter si nous constatons des possibles manifestations pouvant orienter un jugement mais nous nous gardons de tout diagnostic pouvant être mal interprété et laissons cette tâche aux professionnels de santé, tels que sont les psychologues ou les psychiatres. C'est aussi pourquoi

nous resterons en surface puisque notre profession n'est pas de l'ordre du médical bien qu'il aille de soi que l'école reste un acteur de repérage des différentes problématiques rencontrées par les élèves et ça au-delà du trouble TDAH. En revanche, nous avons comme devoir d'être suffisamment informés afin de pouvoir aider des enfants pouvant se retrouver en difficulté. C'est pourquoi une bonne connaissance de la symptomatologie associée aux différents troubles des apprentissages est nécessaire.

Afin de trouver réponse à cette interrogation nous avons visité le site de la Haute Autorité de Santé. Les signes avant-coureurs d'un TDAH sont principalement observés avant l'âge de 12 ans. Les garçons sont plus touchés par le phénomène que les filles avec un ratio de 2 à 3 garçons touchés contre seulement une fille et peut varier selon les études. En effet, l'HAS précise que "la forme avec prédominance du déficit d'attention, de manifestation moins bruyante, bien que fréquente, est moins souvent ou plus tardivement repérée et cette forme est plus souvent observée chez les filles".

Comme je l'évoquais précédemment, l'école est un acteur important de repérage. Le TDAH ayant une incidence scolaire importante, le personnel scolaire (enseignants, médecins scolaires et de l'Education nationale) est souvent en première ligne pour repérer ce trouble souvent associé aux troubles des apprentissages. "Certains signes évocateurs de TDAH peuvent être signalés par le personnel scolaire à la famille et au médecin comme par exemples un enfant excessivement rêveur, un manque accru de concentration, un comportement très agité, une difficulté à s'organiser et être autonome ou une difficulté de mémorisation à court terme, une irrégularité des résultats scolaires" précise l'HAS. Tous les signaux évoqués ci-dessus doivent être pour l'enseignant des signaux d'alarme et notamment s'il y en a plusieurs. Il faut bien entendu prendre en compte le contexte familial et temporel. Certains évènements peuvent affecter la concentration d'un élève de manière transitoire. C'est pourquoi les symptômes doivent être observés dans la durée.

○ II.1.3 Éléments permettant la différenciation en fonction des troubles

STRUCTURER ET ENCOURAGER

Les enfants qui présentent un TDAH ont besoin d'un entourage structurant, sécurisant et rassurant qui pose un cadre clair tout en exerçant un renforcement positif permanent. Toutes les formes d'interventions, de compensations, d'aides, ont pour but d'améliorer la motivation et l'estime de soi. Par exemple, pour aider l'enfant à s'organiser : fragmenter le travail et utiliser des astuces pratiques comme les repères temporels et visuels, les « check-lists », et notamment les codes visuels. Il est nécessaire également d'adapter les demandes et les attentes scolaires avec des objectifs successifs atteignables, d'encourager et valoriser ses réussites et ses efforts et veiller à son intégration sociale.

L'ATTENTION

Placer l'enfant en classe pour limiter les distracteurs : il est possible de le placer près d'un élève calme, loin des lieux qui peuvent provoquer des distractions, d'une fenêtre, d'une porte, de la poubelle. Segmenter les exercices en éléments successifs. Donner les consignes les unes après les autres et les dissocier lorsqu'elles sont trop longues. Faire reformuler la consigne. Écrire les consignes au tableau. Essayer de se tenir le plus fréquemment possible derrière lui lorsqu'il travaille.

L'IMPULSIVITÉ

Convenir d'un code qui aide à la contrôler (exemple : action ou signe avant de se lever, de commencer l'exercice ou de répondre à une question orale). Arrêter, d'un geste, de la voix ou du regard toute impulsivité ou ignorer ses commentaires hors contexte.

L'HYPERACTIVITÉ

Il est possible de faire sortir l'élève en lui permettant d'interrompre une tâche lorsqu'il ne se contrôle plus. Canaliser "positivement" son manque de stabilité en lui confiant une autre tâche par exemple.

○ II.1.4 Définition des termes importants

TDAH :

Selon l'Association TDAH France, le TDAH est un trouble neurodéveloppemental dont les symptômes apparaissent dans trois dimensions cliniques pendant l'enfance : l'attention, l'impulsivité et l'hyperactivité. Selon la classification DSM-5, qui classe le TDAH comme un trouble neurodéveloppemental, pour poser le diagnostic, les symptômes doivent apparaître excessifs par rapport à l'âge chronologique et au niveau de fonctionnement de l'enfant, et être présents depuis plus de 6 mois, apparaissent avant l'âge de 12 ans et sont observés dans au moins deux situations de vie (en famille, à l'école ou lors d'activités de loisirs).

Le diagnostic selon les critères du DSM-5 ne peut être établi chez l'enfant que si le sujet présente 6 critères sur 9 dans la dimension inattention ou 6 sur 9 dans la dimension hyperactivité-impulsivité (American Psychiatric Association, 2013) [1] (Voir critères du DSM-5 Critères diagnostiques du Trouble : Déficit de l'Attention/Hyperactivité (TDAH))

Le TDAH se présente sous trois formes :

- Mixte : le sujet présente à la fois les critères d'inattention et d'hyperactivité/impulsivité
- Inattentif : les symptômes d'inattention sont prédominants
- Hyperactif/Impulsif : les symptômes d'hyperactivité impulsivité sont prédominants

La motivation scolaire :

Dans le dictionnaire *Larousse*, la motivation est définie comme suit : « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. » D'après le TLFi9, « la motivation est, dans le domaine de la psychopédagogie,

l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. La compréhension des causes qui poussent un individu ou non à agir est le point central des théories motivationnelles. » Dans notre cadre théorique, nous nous concentrerons sur la définition de Rolland Viau, plus en phase avec ma recherche. « La motivation scolaire, selon Viau (1994), c'est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à : s'engager activement dans le processus d'apprentissage ; à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage ; à persévérer devant les difficultés. » (*La motivation en contexte scolaire*, Viau, 2009, p.) Il utilise le terme *dynamique motivationnelle*. Il la définit de la manière suivante : « Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. » (*La motivation en contexte scolaire*, Viau, 2009, p 12.).

L'école inclusive :

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

L'éducation inclusive consiste à mettre le droit à l'éducation en œuvre en y incluant tous les apprenants, en respectant leurs divers besoins, capacités et caractéristiques et en éliminant toutes les formes de discrimination dans l'environnement d'apprentissage. (UNESCO. *Droit à l'éducation : Principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques*).

- II.2 Problématique : question de recherche

Ma recherche m'a permis d'acquérir des connaissances sur les besoins particuliers des enfants atteints de TDAH ou de déficit attentionnel. De plus, les recherches opérées par Rolland Viau fondées principalement sur la motivation scolaire qui proposent des pratiques pédagogiques afin d'aider les enseignants à renforcer leur pratique tout en développant la motivation des élèves sont des éléments essentiels pour fonder ma recherche.

Je dois également prendre en compte le lien étroit qui se joue entre élève à besoins éducatifs particuliers et l'école inclusive. En effet, cela permet à tous enfants de pouvoir rester scolariser dans les meilleures conditions possibles.

C'est pourquoi, j'ai choisi de répondre à la question suivante :

Quels sont les éléments, au sein de ma classe, mis en place pour répondre aux besoins éducatifs particuliers afin d'améliorer la motivation scolaire d'un enfant dont les difficultés de concentration interrogent ?

- II.3 Hypothèses

Au regard des éléments acquis lors de cette recherche, je peux formuler l'hypothèse que le cadrage ainsi que les éléments mis en place auront un aspect positif, tant sur la motivation de l'élève que sur son comportement général. L'inclusion de l'enfant ne pourra être que renforcé.

Enfin, le choix de réaliser une pédagogie différenciée influencera certainement la motivation de l'élève. En tant que professeur qui prend en compte son hétérogénéité (utilisation de différents supports, modalités de travail différentes, évaluations différenciées, organisation spatiale de la classe, etc.) cela devrait avoir un impact positif sur sa motivation car il aura pris le temps d'adapter ses activités d'apprentissage, il sera alors en capacité de réaliser ces activités et restera donc motivés.

L'étude

Pour cette recherche, je vais tenter de décrire les éléments mis en place afin de répondre au mieux aux attentes particulières d'un enfant présentant des signes de déficit attentionnel ou de TDA/H. Je présenterai ainsi les éléments chronologiquement pour que nous puissions rendre compte des avancées et changement au cours du temps.

- III.1 Présentation du contexte de classe

Pour cette étude et en fonction du contexte sanitaire actuel, je n'ai pu me baser que sur les élèves que j'avais au sein de mon établissement et plus particulièrement dans une classe de CE1 dont je suis le professeur référent en tant que PES (Professeur des Ecoles Stagiaire) accompagné de mon binôme également PES. La classe en question fait partie d'une école d'une petite ville qui a pour politique de créer une diversité de classe sociale au sein de sa commune.

- III.2 Cas particulier / problématiques rencontrées

Pour cette recherche je me suis intéressé à un élève en particulier :

Afin de contextualiser, la classe en question, qui comporte 28 élèves (18 garçons et 10 filles), est une classe très hétérogène de tout point de vue. En ce qui concerne les savoirs et savoir-faire les élèves souffrent d'une grande disparité. Pour ce qui est du comportement, j'ai pu me rendre compte que le climat de classe était délétère. Les élèves ont tendance à être grossiers les uns envers les autres. Ils peuvent être parfois violents et peu coopératifs entre eux. Ce qui a pu poser de nombreux désordres scolaires et par la même occasion, impacter ma pratique et l'attention des enfants de la classe y compris l'enfant concerné par cette recherche.

L'élève ne peut apprendre que dans un environnement calme lui permettant d'être concentré sur une tâche et afin d'obtenir une réflexion indispensable à son activité, sans quoi sa concentration et sa mémorisation seront altérées.

Un bon climat de classe est aussi un prérequis pour que l'enseignant puisse donner cours, c'est à dire à la fois mettre l'enfant en position d'apprenant et aussi transmettre et structurer ce qu'il doit apprendre.

Il faut comprendre ici que les élèves qui ont des troubles ou déficit de l'attention sont sujets à l'excitation, ainsi l'effet classe, peut-être pour l'enfant, un élément suscitant cette agitation. Or, ayant une classe agitée, j'ai pu constater un effet nocif sur l'élève en question.

Dans cette classe, un seul élève relève des problématiques sus nommées, pour autant, l'enfant en question n'est pas déclaré TDA ou TDAH. Je tiens à préciser que je ne peux me substituer au diagnostic d'un professionnel de santé ou d'un psychologue ou psychiatre et cela même si l'enfant montre des caractéristiques pouvant faire penser qu'il pourrait bénéficier d'une aide particulière. L'élève en question n'a donc pas d'assistant de vie scolaire ou AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap). Je me base ainsi sur mes connaissances et sur l'attitude de l'enfant en classe.

Concernant les observations, le déficit d'attention de l'élève influe négativement ses apprentissages scolaires. Son attention est mise à rude épreuve au cours d'une journée de classe. J'ai pu remarquer une baisse progressive de son attention au fil de la journée. C'est un enfant, qui fait preuve de bonnes capacités langagières et montrant des connaissances dans de nombreux domaines, notamment en sciences ou lors de séances dans la matière questionner le monde, matière qu'il affectionne tout particulièrement. Il fait également preuve de bon sens et d'esprit critique. Il ne compte pas l'énergie investie dans le sport, alors il se porte régulièrement volontaires pour les activités exigeant une forte dépense d'énergie. Sur le plan de la personnalité, c'est un enfant créatif qui ne manque pas d'humour afin de faire rire ses camarades, parfois un peu enfantin et mal dosé mais relatif à son âge (7 ans).

Néanmoins, et pour ce qui concerne ses difficultés, cet enfant manque clairement d'attention, il montre des difficultés à maintenir son attention dans le temps ainsi que de faibles capacités à inhiber les distracteurs. J'ai également pu constater qu'il était compliqué pour lui d'avoir une

attention conjointe ou de double tâche. Il se laisse facilement distraire par des stimuli externes. Il est très bavard, se retourne régulièrement, cherche un contact quasi permanent avec un ou plusieurs élèves. C'est aussi un enfant impulsif, qui a, par exemple, une envie soudaine de chanter ou de prendre la parole sans qu'on l'ait autorisé. Il a aussi un besoin de bouger. C'est un enfant qui ne tient pas en place, ne peut rester concentré sur une tâche qu'il ne termine souvent pas avant d'en entreprendre une autre. Il manque de persévérance dans l'effort et termine rarement ce qu'il commence tous les apprentissages sont difficiles, mais ses résultats scolaires ne semblent pas refléter ses réelles compétences. Il a une tendance à utiliser son matériel d'élève pour créer des véhicules, des outils ou des instruments de musique ceci dans le but soit de fuir le travail qui lui a été donné ou à trouver un substitue attentionnel. Il fait aussi preuve d'une certaine agressivité qui peut être exacerbée par le climat de classe ce qui peut créer des conflits avec ses pairs.

Entre autres, son attention et sa concentration sont très brèves et il faut toujours canaliser sa rêverie et le relancer dans son travail pour obtenir quelque chose. Il est toujours en décalage avec le reste de la classe. Il ne sait souvent pas ce qu'il doit faire ni où nous en sommes. Il répond souvent à côté des questions posées. Comme une impression qu'il fait le travail parce qu'il faut le faire, mais avec l'idée de s'en débarrasser au plus vite. Il ne perd pas non plus une occasion pour s'amuser. C'est un ensemble qui manque de maturité et de rigueur.

- III.3 Mise en place d'une différenciation

Pour cette recherche, j'ai mis en place une différenciation qui comporte plusieurs phases sur un temps relativement long. Il faut comprendre que je me suis rapidement rendu compte que cet élève avait des problèmes de concentration, aux vues des éléments nommés précédemment. J'ai tout d'abord cherché à connaître/comprendre l'enfant. Voir ses points forts et ses points faibles. Comprendre sa personnalité afin d'adapter au mieux la différenciation à venir. L'adaptabilité reste l'un des axes à privilégier pour opérer une différenciation efficace et efficiente.

Afin de me rendre compte de l'évolution dans son comportement face aux apprentissages scolaires, j'ai utilisé une grille d'analyse comportementale qui apparaîtra en annexe.

J'ai donc pu utiliser cette grille à deux reprises. La première observation fut réalisée avant la mise en place des éléments de différenciation. La seconde a eu lieu après avoir mis en place la différenciation avec l'élève.

Concernant la grille d'analyse, celle-ci comporte plusieurs grands thèmes : la motivation, le rythme, l'entrée dans la tâche, etc. En tout, 14 éléments principaux sont pris en compte afin de connaître au mieux l'enfant et ses caractéristiques face aux tâches qui lui sont demandées. Nous y reviendrons avec les résultats.

Ensuite, et pour mettre en place une pédagogie différenciée, il a fallu que je prenne en compte mon attitude face à l'enfant et plus particulièrement face à ses réussites. Étant donné que c'est un élève qui se trouve rapidement en difficulté, il ne fallait pas manquer une occasion de le féliciter. Il est souvent important, voir même primordiale de le complimenter de récompenser ses petits progrès et les efforts qu'il aura produit pour y parvenir, ceci lui permettra d'améliorer l'image qu'il a de lui. Je vais m'appuyer sur cette motivation afin de l'aider à augmenter son niveau attentionnel ou du moins de le maintenir lors de ses devoirs ou exercices. Mon idéal serait d'amener l'élève à ce qu'il rentre dans une dynamique de "réconfort après l'effort". J'ai pu proposer alors à l'enfant différents types de récompense, notamment j'ai pu créer au fond de la classe un espace bibliothèque. Cela permettait aux enfants mais également à cet élève de pouvoir se déplacer et d'opter pour une lecture plaisir. Ce qu'il affectionnait tout particulièrement. J'ai pu également proposer à cet élève des retours, a posteriori, sur les activités qu'il avait fait de manière positive afin de l'encourager.

Afin d'impliquer pleinement l'élève dans ses apprentissages, nous avons créé mon binôme et moi un PPRE. L'intérêt était ici de donner des axes d'amélioration à l'élève plus particulière sur sa concentration (élément le perturbant pour lui), sur une durée plus ou moins longue, limitée dans le temps à environ quatre semaines. Il permettait également de rencontrer la famille, d'avoir des informations concernant le contexte extrascolaire et sur son comportement hors classe. Le PPRE avait donc une double fonction, celle d'impliquer la famille et l'élève. Cet entretien s'est réalisé en étapes.

Dans un premier temps, repérer :

- Les points forts : ce que l'élève maîtrise et ce sur quoi il pourra s'appuyer.
- Les compétences et les savoirs mal maîtrisés : nous pouvons nous référer aux résultats des évaluations.

Le second temps est celui de l'analyse :

- Les erreurs et éventuellement les absences de réponse : nous avons pu déterminer entre autres si elles sont systématiques ou non systématiques en s'appuyant sur les observations réalisées en classe et avec la grille d'analyse.
- Nous avons également défini des actions prioritaires, une échéance, des modalités et des indicateurs de réussite.
- Nous avons mis en place et sélectionné un nombre limité d'objectifs réalistes volontairement considérés comme prioritaires.

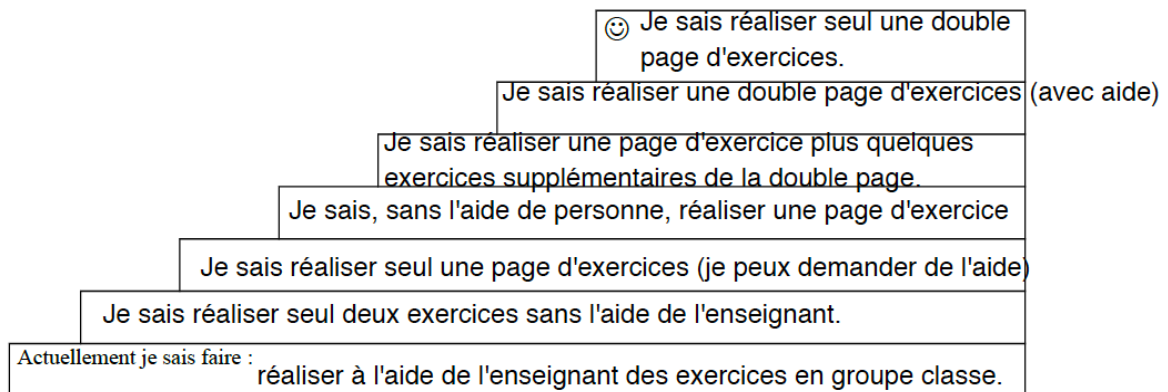
Dans un troisième temps, j'ai expliqué à l'élève qu'il y aurait des temps de différenciation particuliers :

- Nous avons prévu des temps de conduite différenciée dans la classe compatible avec les enseignements de la classe. Ces temps étaient utilisés particulièrement le matin pendant les rituels ou lors des travaux en autonomie. (Forme d'emploi du temps)

Enfin et pour terminer, il nous fallait évaluer :

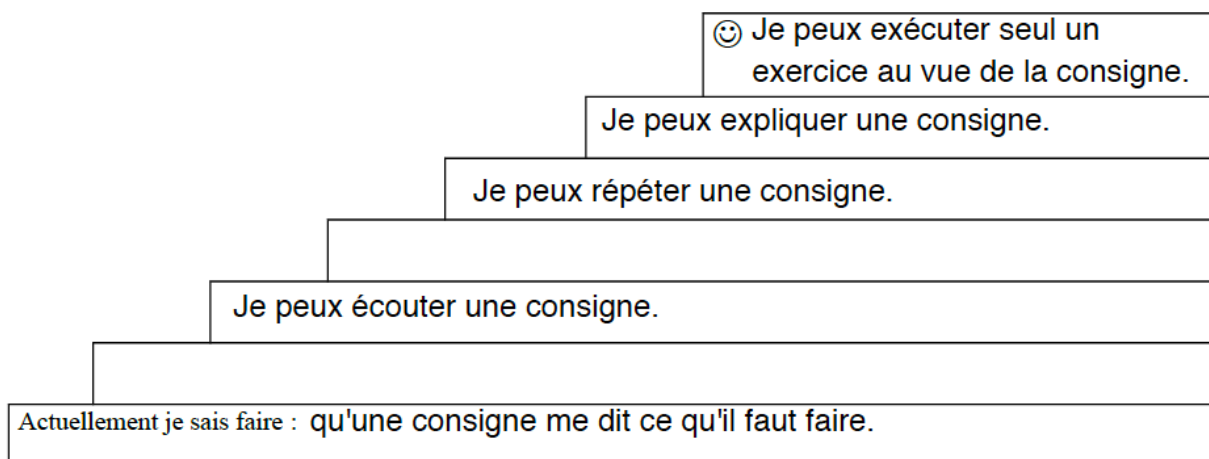
- Les progrès des élèves et par extension l'efficacité du dispositif. Pour ce faire, je me suis appuyé sur la grille d'évaluation du comportement, la même employée au début de l'observation.

Pour ce qui concerne la différenciation en elle-même, l'élève montrait de grande difficulté à finir ses exercices. J'ai donc demandé à cet enfant de se concentrer principalement sur la réalisation de ces exercices. Je lui ai proposé une évolution étape par étapes sous forme d'escalier :



Ses objectifs lui permettront de savoir où il se situe dans ce contrat passé ensemble donc d'avoir des points de repères et pour moi de voir l'avancée dans ses nouvelles compétences. De plus, Il est important, d'aider l'enfant à décomposer les tâches ou les exercices pour qu'il puisse les faire avec succès. Assimiler le contenu de la matière en plusieurs petites étapes est susceptible de l'aider à mieux retenir.

Outre ces capacités de production, nous nous sommes également basés sur ses capacités d'attention. C'est pourquoi le PPRE comprenait une seconde phase c'elle de l'écoute.



Grace à ce dispositif, il sait qu'il va être interrogé plus régulièrement sur les consignes à réalisées lors de sa journée. Cela devrait lui permettre d'être plus attentif et donc plus en phase avec ce qui doit être fait mais aussi s'il n'est pas attentif de lui répéter tout particulièrement les

consignes des exercices à effectués. Ce sera, pour moi, un moment de vérification. Savoir s'il a bien compris ce qu'il doit réaliser et vérifier si l'exercice a été compris.

Nous avons pu voir ici les éléments de la différenciation ou l'élève avait cette possibilité d'entreprendre son apprentissage. Le contrat passé, l'enfant savait sur quels éléments il pouvait influencer. Désormais, je vais vous présenter les éléments de la différenciation dont j'étais le seul à pouvoir influencer.

Dans l'emploi du temps mis en place au sein de la classe, j'ai pu mettre en place une forme de dictée préparée, à l'aide du dictophile (fichier complet de dictées à réaliser pour des classes de CE1 ou CE2). L'élève présentait des difficultés à terminer les dictées que je pouvais lui présenter. Alors, nous utilisions des temps dédiés (notamment le matin pendant les rituels pour préparer la dictée.) La dictée préparée est un exercice qui permet à l'élève de s'investir, d'anticiper, d'être en confiance, de se poser les bonnes questions, d'acquérir des automatismes orthographiques.

Pour l'élève, l'exercice de la dictée ne doit pas être une sanction. Il faut éviter de recenser les mauvaises réponses mais plutôt de mettre en avant les bonnes. De cette manière, l'enfant pourra constater ses progrès et ne se découragera pas.

J'ai aussi dû adapter les dictées sur leur longueur. Mettre en place des dictées plus courtes dans un premier temps puis en augmentant petit à petit le nombre de mots dans celle-ci.

Mettre à profit des groupes de besoins, a également été un des dispositifs mis en place. Il est rare qu'un seul élève soit en difficulté à maîtriser une compétence ou une technique. Dans ce cas, il était intéressant de constituer un groupe de besoin. Ce petit groupe d'élèves, je le prenais à part, dans un coin de la classe, à travailler sur une table prévue à cet effet. Nous travaillons alors ensemble, sur le même exercice que la classe ou un autre, jusqu'à ce que je sente que l'élève est prêt à travailler seul, à sa place. Ils sont en général très contents de ce temps qui leur est accordé mais aussi de pouvoir retourner à leur place avec le sentiment d'avoir compris.

J'ai également fait l'acquisition d'outils pour réduire sa dispersion, les casques anti-bruit. Il est souvent difficile d'obtenir un calme absolu et nous connaissons désormais les difficultés des enfants agités à rester concentré s'il y a du bruit autour d'eux.

De plus la différenciation admet qu'il puisse y avoir des temps de travail différents en fonction des élèves. Dans une salle de classe, chaque élève est différent et présente des capacités d'attention différentes. J'ai donc trouvé intéressant de mettre en place ces outils pour permettre d'isoler les enfants qui avaient besoin de ces casques pour les aider à se concentrer : Le bruit peut être un obstacle à la réalisation de tâches complexes d'autant plus pour les élèves avec des problématiques attentionnelles.

Enfin, pour cette année scolaire, j'ai fait l'acquisition de 4 cousins de concentration. Éléments qui permettront d'adapter le coin de travail de l'élève pour potentiellement mieux se concentrer. Ces galettes d'assises peuvent se gonfler selon les besoins et se pose sur une chaise pour créer une assise dynamique. Cette assise doit permet alors une meilleure concentration.

Les Résultats

- IV.1 Présentation des résultats

Afin d'analyser au mieux les résultats présentés, je tiens à préciser que les éléments mises en place pour aider l'enfant ont probablement tous eu un impact sur son comportement. Pour autant, il m'a été difficile de pouvoir dissocier les effets des éléments de différenciation les uns par rapport aux autres. C'est pourquoi, je t'enterai d'apporter des détails spécifiques à chaque protocole tout en observant une analyse plus globale.

Le PPRE a eu pour effet de lui laisser plus de temps pour faire son travail, ou, à contrario de lui laisser la possibilité d'en faire moins. Le fait de soustraire la charge cognitive initiale l'incitait à être plus qualitatif dans les exercices donnés. Par ailleurs, il me sollicitait plus régulièrement pour me montrer que son travail était terminé, ce qui me permettait également et petit à petit de lui donner une charge de travail plus conséquente.

Après la mise en place du PPRE, l'élève a pu s'investir dans son travail et seul. C'est l'un des éléments importants de cette recherche puisque le but principal de la mise en place de la différenciation est aussi l'accès à l'autonomie et notamment pour les enfants hyperactifs. Pour autant, son attention reste limitée et cela peu fluctuer en fonction de son état d'humeur et de fatigue au cours de la journée. Le travail écrit est souvent fait dans la précipitation, souvent sans relecture et sans prendre le temps de suivre les conseils donnés pour le réaliser au mieux. Il retombe encore souvent dans les mêmes erreurs qu'il pourrait éviter facilement avec plus de concentration. Nous sommes bien d'accord que cela fait référence aux conséquences de son trouble.

Groupe de besoin :

J'ai remarqué, avec cette méthode, que cela a permis aux enfants d'atteindre les mêmes aptitudes tout en respectant le rythme des uns et des autres. Ce respect de chacun dans la progression les sécurise, évite l'insatisfaction et par la même, assure la dynamique du groupe. J'ai pu observer que leurs difficultés pouvaient être mieux surmontées si je me basais sur leurs besoins et tout particulièrement pour l'élève observé. En effet, grâce à cette méthode de travail, les enfants acquièrent de la coopération face à des problématiques liées aux apprentissages qui

sont similaires voir identique. En conséquence, ils sont amenés à ouvrir le dialogue pour répondre à une problématique commune ce qui leur permet de ne plus observer ces obstacles comme quelque chose d'infranchissable et stigmatisant. J'ai donc pu observer que les élèves se percevaient d'une manière plus positive et étaient plus performants à la suite de ce dispositif.

Concernant les gestes professionnels, la mise en place de la différenciation a eu pour effet sur ma pratique d'être nettement plus attentif au besoin de l'élève. L'élève se voyait donc plus régulièrement rappelé les tâches à accomplir avec des consignes plus explicites. En le rassurant sur les exercices à accomplir, le valorisant et l'encourageant. Cela a eu pour effet de maintenir son attention, éviter une surcharge cognitive ce qui lui a permis de se concentrer sur le but à atteindre. Il engageait ses activités rassurées parce qu'il savait exactement ce qu'il avait à réaliser. En sachant mes attentes, l'enfant offrait une plus grande concentration, une posture attentive et plus de silence. Cela le canalisait et le calmait. Il pouvait ainsi se placer dans une attitude de détente et donc se trouvait plus disponible pour les activités en cours.

Il pouvait parfois rentrer dans ce que je nommerais des phases de crise (forte agitation, envie de parler sans s'arrêter, cries, ...). J'ai donc pu lui proposer, lors de ses phases de crise, d'aller se calmer au coin bibliothèque prendre un casque antibruit et lire un livre. Les effets sur son comportement se faisaient ressentir presque immédiatement. L'activité de délestage, lui permettait d'intérioriser ou de se calmer. Il pouvait ainsi revenir dans de meilleures dispositions pour entamer une nouvelle leçon ou de nouveaux exercices. Le casque lui permettait de se mettre dans une bulle afin de se concentrer uniquement sur son activité de lecture.

Par ailleurs, concernant le casque antibruit. Un trop-plein de stimulations peut être nuisible et néfaste pour l'enfant, en particulier s'il a des troubles sensoriels comme pour les enfants atteints de TDA/H. Les casques anti-bruit permettent de rompre la stimulation et d'éviter une surcharge sensorielle. L'effet apaisant du port d'un casque anti-bruit peut également réduire le stress ressenti par l'enfant. Les sons forts ou désagréables peuvent en grande partie être filtrés, ce qui empêchera ainsi éventuellement les explosions d'émotions liées au stress. Entre autres, le casque a eu un réel effet positif sur la concentration de mon élève. Lorsque qu'il avait bien perçu ce dont on attendait de lui, il pouvait porter un casque mis à disposition pour gagner en concentration. Il l'isole des stimuli externes permettant ainsi de ne pas être sollicité et donc de se dérober au travail entrepris.

L'utilisation du cousin a eu des effets positifs sur la concentration de mon élève (et d'autres par la même occasion). "Dans une étude auprès de 300 écoliers pendant une année scolaire, une clinique de New York a démontré que travailler debout devant une table, bouger pendant la classe et utiliser une variété de postures augmentait de 12 % la capacité d'attention des écoliers", étude de la clinique de Mayo Alumni en 2006. L'importance du coussin de concentration s'explique par la possibilité de bouger que cela donne aux enfants, mais pas seulement. Elle m'a offert une plus grande capacité à adapter ma classe aux besoins des différents élèves, y compris de ceux ayant un problème de concentration et plus particulièrement à mon élève en besoin. En revanche, savoir s'il à lui seul opéré un véritable changement, je n'en suis pas certain.

Enfin, et je terminerai par une analyse globale des effets de la différenciation sur mon élève, nous pouvons voir dans les annexes (1) et (2), que le comportement de cet élève n'a pas changé pour la majorité des items proposé dans le questionnaire qui se base sur une analyse comportementale. Il en va de soi que le comportement de cet enfant ne peut changer, dans une grande majorité, par le simple fait de mettre en place une différenciation. L'enfant possède ses propres caractéristiques, sa personnalité et notamment son tempérament, éléments qui viennent forger sa propre personnalité. La psychologie de l'élève ne peut être influencée par le seul biais de l'école. Je rappelle que, dans la théorie de Viau, plusieurs facteurs rentrent en ligne de compte dans la motivation de l'élève, or, l'étude actuelle se base uniquement sur des aspects scolaires et plus particulièrement sur des méthodes d'enseignement.

Concernant l'analyse de résultats obtenus, plusieurs items généraux montrent une modification comportementale de l'élève : dans lesquels nous pouvons retrouver la motivation et la concentration, la prise d'information et le rythme de travail sont les quatre aspects qui montrent le plus de changement dans l'attitude de l'enfant. En effet, sur trois questions liées à la motivation, les trois voient un changement notoire sur le comportement de l'élève et tous montrent une amélioration de sa concentration. Je peux donc en déduire que les effets de la mise en place d'une différenciation ont eu un effet sur la motivation de l'élève. Cela me permet de valider ma première hypothèse qui était, "Au regard des éléments acquis lors de cette recherche, je peux formuler l'hypothèse que le cadrage ainsi que les éléments mis en place auront un aspect positif, tant sur la motivation de l'élève que sur son comportement général. L'inclusion de l'enfant ne pourra être que renforcée".

Au sujet de la concentration, la grille d'observation comportementale comportait sept questions. Les résultats montrent, dans cette partie du questionnaire, que sa concentration a été améliorée dans trois items. Cet élève a montré qu'il pouvait parfois, cela reste rare, être très concentré dans une tâche (le casque d'isolation sonore a certainement pu jouer un rôle majeur dans sa concentration), avec une moins grande difficulté à rentrer dans celle-ci et montrait des capacités de concentration accrues lors de la divulgation de messages oraux (consignes donner pour réaliser les exercices par exemple).

A propos de la prise d'information, trois items sur six montrent une évolution dans le bon sens. J'observe que mon élève est plus en capacité de savoir ou chercher les informations, capte ce qui est nécessaire pour travailler et a moins besoin d'aide pour trouver les informations utiles à la réalisation de son travail.

Et enfin, son rythme de travail a lui aussi performé puisqu'il réalise plus d'exercices et écrit plus de contenu, du fait probablement d'une plus grande motivation. Il reste plus lent qu'une grande majorité de ses camarades de classe mais comparativement au début de l'année scolaire et après la mise en place de la différenciation, il montre des capacités à réaliser un travail avec une activité plus soutenue.

Je remarque que la différenciation a eu un moindre impact sur d'autre domaine de la grille d'observation du comportement, néanmoins, j'ai remarqué des changements, sur plusieurs items. Dans son attitude de travail, j'ai observé qu'il y avait une amélioration dans sa motivation, ce qui ne me paraît peu étonnant aux vues des réponses dans la partie motivation. Toujours dans cette partie, j'observe que c'est un enfant qui va plus volontiers au bout de la tâche et qui, désormais, arrive à rester plus longtemps fixé sur une tâche spécifique, au même titre, il perd moins courage face à l'ampleur de la tâche qui lui est demandé. Il a également moins de mal à s'adapter à de nouvelles situations. Son travail d'apprentissage de leçon s'est amélioré, il a une meilleure restitution, probablement due à des stratégies de travail mises en place, stratégies qu'il est par ailleurs capable d'expliquer (sans pour autant être capable de toujours les appliquer). Et enfin, j'ai noté un effet sur son attention mais dans une moindre mesure.

Aux vues des résultats, je peux également affirmer que ma seconde hypothèse est validée. En effet, l'élève a été à même de rester concentré plus longtemps sur ses tâches et activités en fin

de protocole qu'au début de celui-ci. Il a montré des meilleures capacités d'attention et de concentration lors des journées scolaires et sur tous domaines confondus.

- IV.2 Limites

La principale limite de mon étude a été la taille de l'échantillon. Effectivement, une étude portant sur un seul cas ne m'a pas permis de généraliser les résultats obtenus. Il m'a paru difficile de trouver des élèves souffrant de TDAH durant mon stage. Il s'avère ainsi compliqué d'obtenir des informations médicales relatives au diagnostic de TDAH. L'élève concerné ne présentant pas de diagnostic en ce sens, relève d'une seconde limite concernant cette recherche. Il aurait été nettement plus intéressant d'avoir au moins un enfant ayant se diagnostic afin de donner de la robustesse à ce travail de recherche. Une prochaine étude comportant un panel de plusieurs cas offrirait une plus grande crédibilité.

Ensuite, il faut penser à l'espace de la classe, les enfants sont ensemble 24h par semaine dans une classe, il est donc indispensable que la classe soit adaptée, fonctionnelle, agréable à vivre. Ma classe n'était pas conçue pour répondre à ce besoin particulier, c'est pourquoi, mise à part, la place de l'enfant dans la classe et le choix des pairs placés à côté de lui, il ne m'était pas possible d'opérer de changement majeur au sein de la classe, ce qui m'aurait pourtant paru une nécessité.

En tant qu'enseignant, nous pouvons faire remarquer qu'il ne nous est pas possible d'interagir au sein du milieu familial. En effet, l'éducation, la volonté d'apprentissage, l'enthousiasme et la soif de connaissance sont des mécanismes qui peuvent être acquis au sein du milieu familial. Nous pouvons bien entendu donner des conseils concernant ce qui est du ressort de l'éducation nationale mais nous ne pouvons et nous ne devons pas nous substituer au devoir familial. Les facteurs relatifs à la vie de l'élève, comme l'a décrit Viau, sont des éléments externes et non métrisables au sein de l'école, la classe et par l'enseignant.

Conclusion

- V.1 Conclusion

Le choix d'une pédagogie différenciée apparaît comme un facteur dominant dans la motivation de mon élève car l'adaptation des activités aux besoins de l'enfant qui présente aussi bien des difficultés que des facilités. La perception de compétence de l'élève est ainsi facilitée, elle est plus juste dans le sens où l'activité est adaptée aux capacités de l'élève, en effet il paraît qu'il y est moins de découragement. Forcé de constater que l'enfant gagne à être motivé par des tâches adaptées à ses compétences.

Dans tous les cas, si Nous/on donnons un travail qui est difficile à effectuer, si au niveau des compétences nous sommes trop pointilleux avec un enfant, il va se décourager. Les élèves, en termes de motivation, ont besoin d'avoir une vision claire et positive d'eux-mêmes donc, dès qu'ils sont en réussite, c'est un facteur de motivation. Si les sollicitations sont trop compliquées, nous allons forcément le décourager et nous allons probablement perdre l'élèves dans la tâche à accomplir. C'est donc une nécessité de différencier.

La différenciation ne se limite pas à soulager ou à handicaper, cette approche implique plus que des variables pédagogiques de fond (quantité, temps, environnement). D'une part, cela nécessite que les prérequis à chaque nouvel objectif d'apprentissage soient clairs afin de pouvoir mieux maîtriser l'accompagnement en cas de difficultés. D'autre part, être capable de relier les connaissances en réseaux et de proposer des tâches suffisamment complexes ou volumineuses pour que chacun puisse se développer davantage au fur et à mesure qu'il progresse à son rythme. Après tout, une différenciation efficace nécessite de l'anticipation : des temps de planification, des organisations ou des exercices suffisamment flexibles et des situations complexes plus facilement adaptables. En bref, l'hétérogénéité des classes est une réalité à laquelle tous les enseignants doivent faire face. Pour que les élèves acquièrent les mêmes compétences, un enseignant doit différencier son enseignement. Pour ce faire, il faut d'abord connaître ses élèves afin qu'ils puissent progresser tout au long de leurs années scolaires avec leurs forces, leurs difficultés et donc leurs différences.

- V.2 Perspectives

Il faut comprendre que cette recherche m'a fait prendre conscience de l'importance fondamentale que j'ai dans la motivation des élèves et donc, par extension, de l'importance primordiale du regard de l'enseignant sur les élèves atteints de difficultés scolaires. J'ai pu choisir ma méthode et mon modèle pédagogique et cela en pleine conscience des avantages et des inconvénients que cela peut comporter, d'où la décision de parfois mélanger les modèles, du choix de l'activité et de son organisation. Différencier les activités, les choix relationnels que j'ai choisi d'entretenir avec mon élève ainsi que les pratiques évaluatives sont tous des éléments importants pour la construction d'une base de confiance. J'ai dû prendre en compte tous ces aspects en sachant que ces derniers ont inévitablement une emprise sur la motivation de l'élève, il peut donc le motiver comme le démotiver. Ma recherche laisse donc apparaître que les hypothèses citées précédemment ont une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

Toutefois, dans de prochaines recherches, il me paraît intéressant de ne pas se cantonner seulement aux facteurs internes à la classe mais d'agrandir la recherche en prenant en compte l'influence des autres facteurs relatifs à l'école, à la société, à la vie de l'élève. Toujours dans cette dynamique d'observer la motivation de l'élève voir de prendre un panel plus large d'élèves. Il pourrait également être judicieux d'observer les différentes pratiques liées à la différenciation au sein de plusieurs groupes de classes et d'établissements. L'observation de ces fonctionnements donneraient des informations claires sur les différentes manières d'aborder la différenciation et de leur impact sur la motivation des élèves.

Il pourrait être également intéressant de réaliser une étude concernant les outils pouvant être utilisés pour maintenir l'attention d'élèves souffrant de trouble de concentration. En effet, deux dispositifs pourraient advenir. Le premier un élève atteint de TDA/H avec un certain nombre d'exercices à résoudre et dans un second temps, un élève devant réaliser ces mêmes exercices mais ayant à sa disposition plusieurs outils tel que le cousin de concentration, un casque antibruit et d'autres éléments pouvant l'aider à rester concentré face à une tâche. La

comparaison avec une cohorte d'élèves importante, nous permettrait d'avoir des données intéressantes pour se rendre compte de leur réelle efficacité.

Bibliographie

- Rolland Viau (2009), La Motivation en contexte scolaire, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- Thomas, J., Vaz-Cerniglia, C., Willems, G. (2007). Troubles de l'attention chez l'enfant, Prise en charge psychologique. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Sinoir, J. J. (2017). La motivation scolaire (Mémoire de master, ESPE Académie de Rouen, Université de Rouen).
- M.E.N.(2014). Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? (Document Éduscol). Spetebroot, A. (2012). Scolarisation d'un élève hyperactif en classe ordinaire : les adaptations pédagogiques (Mémoire de master, IUFM Nord Pas de Calais).
- Description, vécu du TDAH Trouble Déficit de l'Attention / Hyperactivité. Repère à <https://www.tdah-france.fr/-Description-vecu-du-TDAH-Trouble-Deficit-de-l-Attention-Hyperactivite-.html>
- Le socle commun de connaissances de compétences et de culture <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.
- Nadine Kipfer, Christine Hessels-Schlatter, Jean-Louis Berger (2009). Remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves présentant un trouble déficit d'attention et hyperactivité (TDA/H) par une approche métacognitive : revue de la littérature.
- La Motivation : condition essentielle de réussite. 3^e édition révisée. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.) Éduquer et Former. Paris : Éditions Sciences Humaines (2011).
- Philippe Meirieu et col. (2014), *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>.
- Lieury, Fenouillet (1997). *Motivation et réussite scolaire. Revue française de pédagogie*.
- DSM-5, American Psychiatric Association (2013).

Annexes

Grilles d'analyses de comportements (3)

NOM :

Prénom :

Classe : classe de CE1

Nom de l'enseignant(e) de la classe : ROSTICHER Benjamin

Nom de l'observateur : ROSTICHER Benjamin

Année scolaire : 2020 2021

	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Comportement face aux apprentissages				
<u>Motivation</u>				
<i>bonne</i>			X	
<i>moyenne</i>		X		
<i>mauvaise</i>	X			
<u>Rythme</u>				
<i>soutenu</i>				X
<i>rapide</i>			X	
<i>normal</i>			X	
<i>lent</i>	X			
<i>très lent</i>	X			
<i>aucun</i>	X			
<u>Entrée dans la tâche</u>				
<i>rapide</i>		X		
<i>normale</i>		X		
<i>lente</i>	X			
<i>repousse l'entrée</i>	X			
<i>ne rentre pas</i>	X			
<u>Attitude au travail</u>				
<i>motivée</i>			X	
<i>intéressée</i>		X		
<i>tenace</i>				X
<i>bonne</i>			X	
<i>accepte l'erreur</i>	X			

<i>cherche les encouragements</i>	X			
<i>va jusqu'au bout de la tâche</i>			X	
<i>reste fixé sur une tâche spécifique</i>			X	
<i>fait parce qu'il faut faire</i>		X		
<i>fait pour faire plaisir</i>			X	
<i>dépend de la tâche qui lui est donnée</i>		X		
<i>perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche</i>	X			
<i>passive</i>	X			
<i>nie ses difficultés</i>		X		
<i>n'accepte pas l'aide</i>				X
<i>n'accepte pas de se tromper</i>				X
<i>joue au lieu de travailler</i>	X			
<u>Situations nouvelles</u>				
<i>les accepte</i>		X		
<i>a besoin d'être préparé</i>		X		
<i>a du mal à s'adapter</i>		X		
<i>ne supporte pas le changement</i>				X
<u>Mémoire</u>				
<i>excellente</i>			X	
<i>bonne</i>			X	
<i>altérée</i>		X		
<i>oublie la consigne</i>	X			
<i>oublie ses affaires</i>	X			
<i>oublie d'effectuer une tâche</i>	X			
<i>a du mal à appliquer une leçon</i>	X			
<u>Communication verbale</u>				
<i>s'exprime de manière claire</i>			X	
<i>bavard</i>	X			
<i>très bavard</i>	X			
<i>parle peu</i>				X
<i>a du mal à se faire comprendre</i>		X		
<i>ne parle pas</i>				X

<u>Communication non verbale</u>				
<i>s'exprime par des gestes</i>			X	
<i>s'exprime par le regard</i>			X	
<i>s'exprime par le touché</i>		X		
<i>ne s'exprime pas (visage figé)</i>				X
<u>Attention</u>				
<i>bonne</i>			X	
<i>bonne en début de journée</i>		X		
<i>bonne le matin</i>		X		
<i>attention limitée dans le temps</i>	X			
<u>Concentration</u>				
<i>trop concentré: dans sa bulle</i>				X
<i>très concentré</i>			X	
<i>difficultés à entrer dans la tâche</i>	X			
<i>difficultés à rester centré sur la tâche</i>	X			
<i>difficultés à terminer la tâche</i>	X			
<i>difficultés à suivre un message oral</i>	X			
<i>se laisse facilement distraire par des bruits...</i>	X			
<u>Autonomie</u>				
<i>travaille seul</i>			X	
<i>s'organise</i>			X	
<i>sait utiliser les outils mis à disposition</i>			X	
<i>pas toujours autonome</i>	X			
<i>ne peut pas travailler seul</i>		X		
<u>Prise d'informations</u>				
<i>sensible à son environnement</i>	X			
<i>sait où aller chercher les informations</i>			X	
<i>capte ce qui est nécessaire</i>			X	
<i>besoin d'aide pour prendre les informations</i>	X			
<i>parasiter par trop d'informations</i>	X			
<i>aucune attention</i>	X			
<u>Stratégies</u>				

<i>capable d'expliquer ses stratégies</i>			X	
<i>a des stratégies mais ne les explique pas</i>		X		
<i>a besoin d'outils pour avoir des stratégies</i>		X		
<i>stratégies erronées</i>		X		
<i>refus de revenir sur ses stratégies</i>			X	
<u>Mobilisation des connaissances</u>				
<i>décontextualise sans difficulté</i>			X	
<i>mobilise avec efforts</i>		X		
<i>mobilise avec outils</i>		X		
<i>mobilise difficilement</i>	X			
<i>ne veut pas mobiliser</i>				X
<i>mobilise de manière erronée</i>			X	

Grilles d'analyses de comportements (3)

NOM :

Prénom :

Classe : Classe de CE1

Nom de l'enseignant(e) de la classe : ROSTICHER Benjamin

Nom de l'observateur : ROSTICHER Benjamin

Année scolaire : 2020 2021

	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Comportement face aux apprentissages				
<u>Motivation</u>				
<i>bonne</i>		X	X	
<i>moyenne</i>	X	X		
<i>mauvaise</i>	X	X		
<u>Rythme</u>				
<i>soutenu</i>			X	X
<i>rapide</i>			X	
<i>normal</i>	X		X	
<i>lent</i>	X			
<i>très lent</i>	X	X		
<i>aucun</i>	X		X	
<u>Entrée dans la tâche</u>				
<i>rapide</i>		X		
<i>normale</i>		X		
<i>lente</i>	X			
<i>repousse l'entrée</i>	X			
<i>ne rentre pas</i>	X	X		
<u>Attitude au travail</u>				
<i>motivée</i>		X	X	
<i>intéressée</i>		X		
<i>tenace</i>				X
<i>bonne</i>		X		
<i>accepte l'erreur</i>	X			

<i>cherche les encouragements</i>	X			
<i>va jusqu'au bout de la tâche</i>		X	X	
<i>reste fixé sur une tâche spécifique</i>		X	X	
<i>fait parce qu'il faut faire</i>		X		
<i>fait pour faire plaisir</i>			X	
<i>dépend de la tâche qui lui est donnée</i>		X		
<i>perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche</i>	X	X		
<i>passive</i>	X			
<i>nie ses difficultés</i>		X		
<i>n'accepte pas l'aide</i>				X
<i>n'accepte pas de se tromper</i>				X
<i>joue au lieu de travailler</i>	X			
<u>Situations nouvelles</u>				
<i>les accepte</i>		X		
<i>a besoin d'être préparé</i>		X		
<i>a du mal à s'adapter</i>		X	X	
<i>ne supporte pas le changement</i>				X
<u>Mémoire</u>				
<i>excellente</i>			X	
<i>bonne</i>			X	
<i>altérée</i>		X		
<i>oublie la consigne</i>	X			
<i>oublie ses affaires</i>	X			
<i>oublie d'effectuer une tâche</i>	X			
<i>a du mal à appliquer une leçon</i>	X	X		
<u>Communication verbale</u>				
<i>s'exprime de manière claire</i>			X	
<i>bavard</i>	X			
<i>très bavard</i>	X			
<i>parle peu</i>				X
<i>a du mal à se faire comprendre</i>		X		
<i>ne parle pas</i>			X	

<u>Communication non verbale</u>				
<i>s'exprime par des gestes</i>			X	
<i>s'exprime par le regard</i>			X	
<i>s'exprime par le touché</i>		X		
<i>ne s'exprime pas (visage figé)</i>				X
<u>Attention</u>				
<i>bonne</i>		X	X	
<i>bonne en début de journée</i>		X		
<i>bonne le matin</i>		X		
<i>attention limitée dans le temps</i>	X			
<u>Concentration</u>				
<i>trop concentré: dans sa bulle</i>			X	X
<i>très concentré</i>			X	
<i>difficultés à entrer dans la tâche</i>	X	X		
<i>difficultés à rester centré sur la tâche</i>	X			
<i>difficultés à terminer la tâche</i>	X			
<i>difficultés à suivre un message oral</i>	X	X		
<i>se laisse facilement distraire par des bruits...</i>	X			
<u>Autonomie</u>				
<i>travaille seul</i>		X	X	
<i>s'organise</i>			X	
<i>sait utiliser les outils mis à disposition</i>		X	X	
<i>pas toujours autonome</i>	X			
<i>ne peut pas travailler seul</i>		X		
<u>Prise d'informations</u>				
<i>sensible à son environnement</i>	X			
<i>sait où aller chercher les informations</i>		X	X	
<i>capte ce qui est nécessaire</i>		X	X	
<i>besoin d'aide pour prendre les informations</i>	X	X		
<i>parasiter par trop d'informations</i>	X			
<i>aucune attention</i>	X			
<u>Stratégies</u>				

<i>capable d'expliquer ses stratégies</i>		X	X	
<i>a des stratégies mais ne les explique pas</i>		X		
<i>a besoin d'outils pour avoir des stratégies</i>		X		
<i>stratégies erronées</i>		X		
<i>refus de revenir sur ses stratégies</i>			X	X
<u>Mobilisation des connaissances</u>				
<i>décontextualise sans difficulté</i>			X	
<i>mobilise avec efforts</i>		X		
<i>mobilise avec outils</i>		X		
<i>mobilise difficilement</i>	X	X		
<i>ne veut pas mobiliser</i>				X
<i>mobilise de manière erronée</i>		X	X	

X : croix représentant la précédente grille d'observation

