



HAL
open science

Agir sur l'attention pour réduire les difficultés scolaires

Emma Derveaux

► **To cite this version:**

Emma Derveaux. Agir sur l'attention pour réduire les difficultés scolaires. Education. 2021. dumas-03634379

HAL Id: dumas-03634379

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03634379v1>

Submitted on 7 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

DOSSIER UE3/5 : MEMOIRE : AGIR SUR L'ATTENTION POUR RÉDUIRE LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Semestre 4

Session 1

Prénom et Nom de l'étudiant : Emma DERVEAUX

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : TD1

Séminaire : Comprendre (et agir) sur les difficultés scolaires

Nom des formateurs : THEPAUT A., MIERZEJEWSKI S.



Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma gratitude.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, monsieur Antoine THEPAUT, pour le temps qu'il a consacré à m'aider, pour ses conseils précieux et toujours bienveillants, et pour m'avoir permis de toujours aller plus loin dans mes recherches.

Je tiens également à remercier monsieur Stephan MIERZEJEWSKI et madame Céline MIERZEJEWSKI qui m'ont également donné des outils nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

J'adresse mes remerciements aux membres de l'école maternelle Rachel Lempereur, et en particulier madame Isabelle THUILLIER pour m'avoir accueillie en stage cette année et m'avoir permis d'y faire mes recherches pour ce mémoire.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis pour leurs encouragements et leur soutien.

Résumé

Malgré les différentes pédagogies qui peuvent être employées en classe, un problème subsiste constamment : celui de l'attention des élèves. Les troubles attentionnels jouent un rôle important dans les difficultés scolaires. L'objectif de ce mémoire est donc de voir dans quelle mesure l'attention peut être travaillée chez des élèves de grande section, en classe, pour réduire leurs difficultés scolaires. C'est à partir de lectures théoriques sur le sujet de l'attention, puis d'une observation à l'aide d'une grille d'observation dans une classe de GS, et sous un angle socio-cognitif, qu'une réponse a pu être apportée à cette question. Les analyses ont démontré que l'on pouvait agir sur l'attention à partir des facteurs cognitifs de l'élève, notamment par un travail de secondarisation, et à partir des facteurs externes à l'élève, c'est à dire sur la moindre distraction pouvant se trouver autour. Cependant, les deux ne sont pas nécessairement séparés, et il faut les mettre en relation pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Enfin, ces découvertes ont permis de discuter le fonctionnement de l'attention, le processus de secondarisation et la place du jeu à l'école maternelle dans un ancrage plus professionnel.

Mots clés : Attention, concentration, enseignement, situation d'apprentissage, secondarisation.

Table des matières

Introduction	1
I. Le cadre théorique	2
1. L'attention, qu'est ce que c'est ?	2
1.1 Qu'est ce que l'attention ?	2
1.2 L'attention involontaire	2
1.3 L'attention volontaire	3
1.4 Concentration et motivation	3
1.5 Les problèmes attentionnels	3
2. Quelques lectures pour poser le problème	4
2.1 L'attention en classe : fonctionnement et application	4
2.2 Face aux troubles de l'attention.....	5
2.3 Le cerveau attentif ; la dynamique de l'attention	5
2.4 Mémoire et réussite scolaire	6
3. La problématique	6
3.1 Le problème construit.....	7
3.2 Les hypothèses.....	7
3.3 Quelques postulats.....	8
3.4 Les variables en jeu	8
II. La méthodologie	9
1. Présentation du type de recherche	9
1.1 Présentation du lieu d'observation	9
1.2 Présentation de l'échantillon choisit.....	9
1.3 Le type de recherche.....	9
2. Le recueil de données	10
2.1 La tâche observée	10
2.2 Le travail attendu par les élèves	11
2.3 Analyse à priori du savoir en jeu	12
3. Le mode de recueil des données	13
3.1 L'outil choisi	13
3.2 Les observables	13
3.2.1 La situation de travail	14
3.2.2 Les élèves	14
3.2.3 L'enseignant	15

3.3	La finalisation de la grille d'observation.....	15
4.	Les limites de la méthodologie.....	17
III.	Les résultats	18
1.	Présentation des résultats	18
1.1	Présentation de l'échantillon choisi.....	18
1.2	Dispositif : la situation de travail.....	18
1.3	Le niveau de difficulté des élèves.....	19
1.4	Le niveau d'implication extérieur	19
2.	Analyse des résultats	20
2.1	Les facteurs cognitifs.....	20
2.2	Les facteurs externes	22
2.3	L'évolution de l'attention	23
IV.	Discussions	24
1.	Les enjeux de la secondarisation	24
2.	L'intérêt du jeu en maternelle.....	25
3.	Le fonctionnement de l'attention	27
4.	Les limites de l'étude	28
5.	Les apports de ce travail sur ma conception du métier de PE	29
	Conclusion.....	32
	V Bibliographie.....	33
	Annexes.....	34

Introduction

Dans le domaine de l'enseignement, l'un des objectifs les plus importants est la réussite scolaire de l'élève. Pour cela, le rôle de l'enseignant est essentiel, que cela soit dans la préparation de ses cours, mais aussi dans la classe. En effet, on peut retrouver dans cet environnement beaucoup d'éléments perturbateurs, et il doit être vigilant quant à l'attention de ses élèves. Lorsque je me suis retrouvée pour la première fois en stage dans une classe en licence, c'est quelque chose que j'ai pu fortement remarquer, en particulier lors des moments où j'avais l'occasion de prendre la classe pour faire une séance. A la suite de ces épisodes, des réflexions ont commencé à germer dans mon esprit quand aux difficultés que l'attention pouvait apporter chez les élèves, et sur ce qui pouvait limiter ces difficultés. Plusieurs questions me sont venues : Comment l'attention participe-t-elle aux apprentissages de l'élève ? Quels facteurs peuvent jouer sur le niveau de l'attention ? Comment alors peut-on développer l'attention dans la classe ? Comment la renforcer quand c'est nécessaire ? A partir de ces interrogations, j'ai réalisé un mémoire durant mon année de L3 sur l'attention en classe.

Par la suite, dans mon entrée en M1, j'ai eu l'occasion de découvrir différents séminaires. Un m'a tout particulièrement attiré : « Comprendre (et agir) sur les difficultés scolaires ». J'ai tout de suite reconnu une dimension qui m'intéressait, me motivait, et qui pourrait me permettre de donner suite à mon premier travail de recherche pour l'approfondir et le comprendre davantage. En plus de ces expériences personnelles et universitaires, j'ai effectué en parallèle des lectures sur le sujet de l'attention, pour comprendre ce qui pouvait jouer dessus, et essayer de prendre connaissance d'un maximum de choses. A partir de tout cela, j'ai pris conscience de ce qui me touchait vraiment, et en suit arrivée à une question de recherche plus précise : « Dans quelle mesure l'attention peut-elle être travaillée pour réduire les difficultés des élèves ? ».

C'est à partir de cette dernière que j'ai décidé de faire ce mémoire, que j'ai construit de la manière suivante. Pour commencer, je présenterai comment je suis passée d'un cadre théorique à une méthodologie, en présentant notamment des définitions pour éclairer le sujet, des lectures sur lesquelles je me suis appuyée, ou encore la problématique et les hypothèses auxquelles je suis arrivée. Dans une deuxième partie, c'est la méthodologie que je présenterai, tel que le type de recherche que j'ai choisi de mener, comment je l'ai réalisé, et les outils sur lesquels je me suis appuyée pour la faire. Une troisième partie présentera les résultats de cette recherche, en les présentant tout d'abord, puis en les analysant. Enfin, je laisserai la place à une

partie penchant plutôt vers la discussion, au regard de l'ensemble du travail réalisé pour ce mémoire et de ce que j'ai pu acquérir, aussi bien personnellement que professionnellement, et des intérêts de cette formation professionnelle.

I. Le cadre théorique

1. L'attention, qu'est ce que c'est ?

1.1 Qu'est ce que l'attention ?

Pour lire ce mémoire et comprendre l'enjeu de la recherche, il faut premièrement définir ce qu'est l'attention, car c'est le cœur même des analyses de ce sujet. Dans un dictionnaire de vulgarisation, elle peut être considérée comme la « concentration de l'activité mentale sur un objet ». Poissant et al, dans leur article L'attention en classe : fonctionnement et applications (1993), la définissent selon trois entrées. Premièrement, elle peut être vue comme « un état d'esprit dans lequel l'individu se place volontairement pour recevoir de l'information et la gérer » (Poissant et al, 1993, p.290). Elle peut aussi être définie comme « une ressource attribuée à des processus mentaux et facilitant la sélection d'informations » (Poissant et al, 1993, p290). Enfin, comme « un processus qui choisit certaines informations et en ignore d'autres » (Poissant et al, 1993, p290). Dans tous les cas, les auteurs nous font comprendre que l'attention est toujours limitée dans le temps et dans la quantité car elle répond aux buts et aux besoins. C'est quelque chose qui selon moi varie d'un individu à un autre. A partir des trois définitions données plus haut, on peut distinguer deux catégories : l'attention involontaire et l'attention volontaire, que les auteurs nous expliquent dans la suite de leur article

1.2 L'attention involontaire

L'attention involontaire est automatique. Poissant et al la définissent en 1993 comme « une sorte de mise en alerte de l'organisme pour répondre adéquatement aux données fournies par l'environnement » (p.290-291). Pour l'expliquer de manière plus simple, c'est en fait l'attention que l'on va porter aux choses qui nous entourent, mais dont nous n'avons pas besoin, simplement car elles interagissent avec notre environnement. Par exemple un élève, sans

forcément le faire exprès ou le vouloir, va devenir attentif à d'autres élèves qui discutent derrière lui car ils parlent trop fort. Avec l'attention involontaire, les élèves inattentifs ne font pas exprès de l'être, et ils vont avoir du mal, voir ne pas pouvoir être attentifs, selon ce qui va perturber leur attention.

1.3 L'attention volontaire

L'attention volontaire, elle, est contrôlée. Les auteurs la définissent comme « *associée à la volonté et à la motivation* » (Poissant et al, 1993, p.291). C'est l'attention que l'on va diriger sur ce qui nous intéresse, celle qui va demander un effort. L'article étant assez théorique, je vais prendre l'exemple simple d'un élève qui va lire un exercice pour illustrer. Pour le faire, il va nécessairement porter son attention sur cet exercice précis. Cela va demander un effort, un investissement. Avec l'attention volontaire, les élèves inattentifs ne le seront pas car ils n'en ont pas envie, et ils jugent que porter leur attention sur ce qui leur est demandé leur demande trop d'effort, de concentration et de motivation.

1.4 Concentration et motivation

En général, l'attention être traduite comme la capacité à se concentrer. Pour cela, les élèves ont également besoin d'être motivés. L'attention ne peut être comprise que si ces deux termes, en lien direct avec elle le sont aussi. Voici donc leurs définitions simplifiées :

La concentration est l'application de l'effort intellectuel sur un seul objet.

La motivation est l'ensemble des raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action. C'est le fait pour quelqu'un d'être motivé à agir.

Si c'est un sujet large et complexe, c'est à partir de ces différents termes et de ces dimensions particulières de l'attention que je m'appuierais pour la suite de ce mémoire.

1.5 Les problèmes attentionnels

Après avoir exposé les définitions se rapportant à l'attention, l'enjeu maintenant est de comprendre comment l'attention peut poser problème, et être cause de difficultés scolaire. Car c'est le cas chez de nombreux élèves. En classe, nous pouvons voir des enfants qui ne vont pas résister aux stimuli qui l'entourent. Ils vont discuter avec des camarades, regarder autour d'eux. Ils vont repousser la tâche au maximum, ou s'amuser avec ce qu'ils ont sous la main

pour ne pas la terminer. Ils vont égarer des affaires, prendre un mauvais cahier, ne pas se concentrer sur ce que l'enseignant dit, ou ne vont pas retenir les consignes données. Tous ces petits problèmes que des élèves peuvent rencontrer au quotidien vont participer à leurs difficultés scolaires, ce qui pose un réel problème. On comprend alors que l'attention d'un élève peut poser problème. Le but ici va alors être de comprendre dans quelle mesure, et comment s'en détacher le plus possible.

2. Quelques lectures pour poser le problème

2.1 L'attention en classe : fonctionnement et application

Pour poser le problème plus concrètement, et comprendre vers quel cadre théorique, et quels concepts me tourner pour le comprendre et le résoudre, je me suis penchée sur quelques articles à la fois scientifiques et à visée professionnelle, que j'ai ensuite mis en lien.

J'ai commencé par un article scientifique de 1993 qui s'intitule L'attention en classe : fonctionnement et applications, co-écrit par trois auteurs, Hélène POISSANT, Mireille FALARDEAU, et Bruno POËLLHUBER. A partir de leur problématique de départ, de leurs hypothèses, puis de leur méthodologie, les trois auteurs sont arrivés à des résultats intéressants. A partir d'observations sur le fonctionnement et l'application de l'attention en classe, ils ont analysé les signes extérieurs qui permettaient de savoir lorsqu'un élève était concentré sur la tâche qui lui était demandée, pour en tirer les facteurs de distraction. A partir de là, ils se sont concentrés sur les effets distracteurs qu'ils avaient remarqués, et sur le temps passé à vraiment se concentrer devant une tâche, un exercice. Puis ils se sont enfin centrés sur l'attention sélective, pour comprendre ce qui influençait la sélectivité de l'attention et comment il fallait le prendre en compte dans des situations d'apprentissage. Leurs recherches leur ont permis de conclure que l'attention est un processus cognitif qui dépendait des multiples facteurs extérieurs et qu'il pouvait être amélioré par une implication augmentée des enseignants et des élèves. Poissant, Falardeau et Poëllhuber tirent aussi la conclusion qu'il faut laisser une place importante au processus attentionnel, car cela aiderait grandement les élèves ayant certains problèmes, comme l'hyperactivité ou d'autres troubles de l'apprentissage. Enfin, ils ont compris qu'il fallait stimuler l'attention pour permettre aux apprenants de mieux s'approprier les savoirs et mieux contrôler cette appropriation, et pour permettre une meilleure réussite scolaire.

2.2 Face aux troubles de l'attention

Le deuxième article, cette fois à visée professionnelle, Face aux troubles de l'attention (2016), est paru dans le n°527 - Neurosciences et pédagogie de la revue « Les Cahiers Pédagogique ». Il est lui aussi co-écrit, par Agathe MARCASTEL, et Natalie BEDOIN. Cet article est plus ciblé sur l'hyperactivité, qui est en fait un trouble particulier de l'attention, ce qui en fait un écrit plus concret, et plus précis, d'autant plus qu'il s'appuie sur des expériences et des analyses de bilans attentionnels faits avec des personnes directement touchés par l'hyperactivité. Les deux auteurs ont mis en avant le fait que pour gérer l'hyperactivité et les troubles de l'attention en classe, il faudrait mettre en place une remédiation cognitive, c'est à dire agir directement sur ce qui est cognitif, donc sur ce qui permet l'acquisition des connaissances, en entraînant par exemple les élève à prendre des habitudes, à s'entraîner beaucoup et sur des choses similaires, ce qui permettrait d'agir directement en classe.

La lecture de ces deux premiers articles m'ont alors éclairé sur le cadre théorique principal à utiliser pour comprendre et analyser la difficulté scolaire liée à l'attention et à la concentration : elle est plutôt cognitive. Par ailleurs, en ce qui concerne l'attention et la concentration en classe en général, c'est le cadre que privilégie l'Education Nationale. En effet, on peut voir sur le site Eduscol (2019) des conférences et des liens internet renvoyant à des séminaires concernant entre autre le contrôle cognitif et les apports des neurosciences dans le cadre de la concentration et de l'attention, que cela soit pour les troubles d'hyperactivité mais aussi sans ce problème particulier. Si ce cadre est aujourd'hui fortement utilisé, c'est d'une part car ce qui se joue dans le cerveau à une grande importance, et d'autre part car ce qui est extérieur à l'élève en lui même joue aussi un rôle important dans son acquisition des connaissances. Pour voir si c'était vraiment le cas, et mieux la comprendre, j'ai refait des recherches et lu d'autres articles, pour les comprendre et les exploiter, cette fois, directement sous l'angle socio-cognitif.

2.3 Le cerveau attentif ; la dynamique de l'attention

Pour recommencer mes recherches, éclairée par ce que j'avais appris, j'ai étudié l'article Le cerveau attentif ; la dynamique de l'attention (2014), de Jean-Philippe LACHAUX, qui s'interroge sur pourquoi on peut avoir du mal à se concentrer et si, en réponse, on peut entraîner notre attention. Pour répondre à ses interrogations, il s'est appuyé sur des recherches en neurosciences. Il explique tout d'abord que « l'attention est une fonction cognitive essentielle », et part clairement dans le postulat de l'attention résultant du fonctionnement du cerveau, donc

du cognitivisme. Pour lui, on peut se concentrer sur quelque chose de précis, sans y être réellement attentif, comme lorsque l'on lit un livre sans rien n'y retenir. Mais à l'inverse, on peut être complètement absorbé par ce livre, ce qui en fait un deuxième niveau d'attention. Ensuite, il dirige ses recherches sur ce que notre cerveau va garder en mémoire, et comment on va réagir face à tel ou tel environnement, ou telle ou telle tâche, qu'il traduit comme des « réactions stéréotypées à l'environnement et ainsi constitué d'associations réflexes ». Et si un stimulus extérieur vient déranger cette réaction stéréotypée, donc une habitude, ce stimulus va devenir une distraction forte qui va « dévier l'attention en une fraction de seconde ». Enfin, en fonction de ce que l'on ressent en effectuant une tâche, un « circuit de récompense » va se mettre en place, et va permettre de rester concentrer sur quelque chose d'agréable, ou de s'en détourner et de ne pas y prêter une grande attention si elle ne nous plaît pas. Lachaux impose donc ce cadre théorique pour apporter le résultat de ses recherches : l'attention est influencée par les intentions conscientes et volontaire, les habitudes, et les émotions, qui sont tout trois régies par des interactions entre différentes parties du cerveau. Lachaux fait donc comprendre qu'il se joue des interactions dans le cerveau, et que les problèmes de l'attention sont sociocognitifs : elles sont bien dues à la personne (dans notre cas l'élève) et à ce qui l'entoure.

2.4 Mémoire et réussite scolaire

En prenant en compte le travail de Lachaux, j'ai lu un extrait de Mémoire et réussite scolaire (1991) d'Alain LIEURY, sur le fonctionnement de la mémoire, les codes sensoriels et les mécanismes cognitifs dans les apprentissages, appliqué dans des conditions réelles d'exercice, donc directement dans le cadre scolaire. Pour expliquer concrètement les difficultés scolaires liées à ce cadre théorique qu'est le socio-cognitivisme, il fait part de ses expériences, et démontre par exemple que le système verbal « repose sur deux systèmes distincts, ceux du lexical et du sémantique », et que si ces deux systèmes ne fonctionnent pas ensemble, les élèves peuvent lire sans comprendre. Cet exemple que l'auteur nous donne à pour but de nous faire comprendre qu'il faut que la mémoire s'entraîne, et qu'elle est importante dans la concentration et dans les apprentissages. Ainsi l'attention, la concentration et la mémoire aident à la réussite scolaire, ce qui veut dire aussi qu'elles jouent à contrario un rôle dans les difficultés scolaires.

3. La problématique

3.1 Le problème construit

Ce premier travail de recherche, à partir des différentes lectures, m'a permis de mieux comprendre le sujet de l'attention en classe, et à ainsi fait évoluer mon questionnement initial. En repartant de cette idée que les problèmes attentionnels sont sociocognitifs, c'est à dire qu'ils sont dus à l'élève lui même et à ce qui l'entoure, je me suis alors posée de nouvelles questions pour étayer mes recherches et ma problématique, pour la préciser. Quels sont les facteurs internes à l'élèves qui jouent sur son processus attentionnel en classe ? Est-ce en lien avec la tâche donnée par l'enseignant ? Pourquoi exactement ? Et quels sont les facteurs externes à l'élève qui jouent sur l'attention en classe ? Est-ce à cause des autres élèves ? D'un autre type de distraction ? Etant cette année en stage en maternelle, avec des élèves de grande section, j'ai bien sûr décidé de centrer ces questions sur des élèves âgés de 4-5 ans. Ma problématique et mon questionnement ont donc évolué dans ce sens. En repartant de ma problématique de départ mais en prenant cette fois en compte tous ces facteurs, je souhaitais ainsi observer, et comprendre, de façon concrète, pour quelle(s) raison(s) des élèves de grande section pouvaient avoir des problèmes liés au processus attentionnel. Je suis alors arrivée à terme à cette problématique finale : « *Dans quelle mesure l'attention peut-elle être travaillée chez des élèves de grande section, en classe, pour réduire leurs difficultés scolaires ?* ».

3.2 Les hypothèses

Pour répondre à cette problématique, j'ai réfléchi à deux hypothèses générales, que j'ai ensuite précisées. Ces propositions auxquelles j'ai réfléchi me sont venues à partir des recherches, et lectures faites au début de ce mémoire. Elles seront testées et approuvées ou rejetées, à l'aide d'une méthodologie adéquate pour recueillir des données, ainsi que leur d'analyse. Mes deux hypothèses sont les suivantes :

- Pour réduire les difficultés scolaires d'élèves de grande section, il faut agir sur les facteurs internes à l'élève, qui sont en lien avec la tâche proposée. Il faut jouer sur la difficulté de la tâche car elle est soit trop simple, soit trop compliquée, et sur son intérêt pour élèves pour que cette tâche leur plaise, et qu'elle les motive.
- Pour réduire les difficultés scolaires d'élèves de grande sections il faut agir sur les facteurs externes à l'élève, c'est à dire sur ses interactions avec ses camarades pendant une activité, et sur tout ce qui le distrait dans la classe.

3.3 Quelques postulats

A la suite de mes lectures, je suis partie de quelques postulats, c'est à dire dire des propositions qui ne seront pas démontrées, mais qui me semblent nécessaires à la poursuite de cette étude pour démontrer et valider ou non mes hypothèses. Le premier postulat est que les problèmes attentionnels, et les difficultés scolaires qui y sont liées sont forcément dus à des problèmes cognitifs, voir socio-cognitifs. Le second est que comme tout autre problème scolaire, il existe d'autres cadres théoriques à partir desquels on peut travailler le problème de l'attention, comme la sociologie ou le contrat didactique. Mais mon étude ne restera que dans le premier cadre que j'ai évoqué, pour rester dans un sujet d'étude à la fois précis et clair. Enfin, le dernier postulat que je présenterai est que les élèves sont touchés par ces déficits attentionnels dès leur plus jeune âge, et on peut essayer de pallier à ces difficultés dès la maternelle.

3.4 Les variables en jeu

De mes deux hypothèses de départ découlent des variables, qui peuvent changer selon l'échantillon prit pour l'étude. Ces variables correspondent donc à l'effectif d'élèves que j'ai choisi (qui sera présenté plus loin). Ces variables sont les suivantes :

- La situation de travail c'est à dire la tâche, avec ses difficultés, ses modalités, etc ;
- Le niveau des élèves, qui peut être vu comme en ensemble : leurs difficultés, leur motivation leur envie, etc ;
- L'enseignant présent dans la classe avec les élèves, et son niveau d'implication pour aider l'élève à atteindre son but ;
- Les facteurs extérieurs, qui vont pouvoir déranger et déconcentrer l'élève.

Après avoir exposé les différentes définitions et lectures sur lesquelles je me suis appuyée, notamment pour comprendre davantage le sujet de l'attention et arriver à un cadre théorique qui nous servira pour cette étude, j'ai pu arriver à une problématique précise. J'en ai tiré des hypothèses et des variables. C'est à partir de ce cadre théorique, nécessaire, que j'ai pu construire une méthodologie efficace pour mener mes recherches. Avec de cette dernière, et des outils que j'ai utilisés pour recueillir et décrypté mes données, j'ai ainsi pu arriver à des résultats me permettant de valider ou non mes hypothèses.

II. La méthodologie

1. Présentation du type de recherche

1.1 Présentation du lieu d'observation

Avant de commencer à exposer la méthodologie, et notamment le type de recherche que j'ai choisi de mener, il me semblait important de commencer par exposer le lieu dans lequel j'ai effectué mes observations. Il s'agit de la classe dans laquelle j'étais en stage filé cette année. Il s'est déroulé dans une classe de TPS/PS/GS, l'école maternelle Rachel Lempereur à Lille sud. C'est une école publique classée REP +. La classe est composée de 24 élèves au total.

1.2 Présentation de l'échantillon choisit

L'échantillon que j'ai choisit d'étudié a été sélectionné dans cette classe de 24 élèves. C'est une classe multi-niveau, car elle compte 14 élèves de grande section, 3 petits 7 tous petits. Mais les petits et tous petits arrivaient de manière échelonnée jusque janvier. De plus, les petits sont présent en classe le matin et en toute fin de journée, car l'après midi ils sont à la sieste. Les tous petits, eux, ne sont présents que le matin. Pour ces raisons, j'ai choisi de me concentrer, pour mon étude, uniquement sur les élèves de grande section. Au moment de mes observations, ils étaient âgés de 4 ou 5 ans. Parmi ces 14 élèves, j'ai décidé, pour coller de façon plus pertinente à mes recherches de me centrer sur une petite moitié de ce groupe, composée de 6 élèves, que j'ai sélectionné avec l'enseignante, en fonction de leurs difficultés dans les apprentissages. L'échantillon final s'est alors composé des trois élèves les plus en difficulté de la classe, et trois élèves qui paraissaient à l'inverse, en situation de réussite. Le choix de ces deux types d'élèves s'est fait pour une question de pertinence au vu de mon sujet : en choisissant un seul type d'élève, je trouvais que le travail serait trop orienté. Je me suis donc concentrée sur deux profils-types d'élèves, qui sont en grande section de maternelle, et qui effectuent le même type de tâche (qui sera présenté en détail par la suite), et dans les mêmes conditions en ce qui concerne le climat de classe.

1.3 Le type de recherche

En combinant le lieu de recherche et la population qui s'y trouvait, je me suis dirigée naturellement vers une étude qualitative pour récolter mes données empiriques. C'est un type d'étude qui se fait généralement sur un temps assez court, et avec un échantillon réduit. Pour commencer, ayant pour cette année un statut d'étudiante stagiaire, je n'avais la possibilité d'observer la classe que deux jours par semaines, entre octobre et janvier. En comptant en plus les semaines de vacances et le temps de voir ce que je pouvais concrètement observer dans cette classe et mettre en place des outils d'observation, une étude qualitative m'a alors paru plus pertinente qu'une étude quantitative, car le temps m'est plus ou moins compté. Ensuite, au vu du temps d'apprentissage auxquels étaient confrontés les TPS et PS, je ne me voyais pas me focaliser sur eux en ayant un temps aussi court. Je me suis alors concentrée sur les GS, qui étaient 14, et plus particulièrement sur 6, comme expliqué précédemment. Le choix de cet échantillon assez restreint était une façon de rester sur une réelle étude qualitative, et ne pas être débordée par le nombre, pour que cela finisse par se transformer, indépendamment de ma volonté, en étude quantitative.

2. Le recueil de données

2.1 La tâche observée

En ce qui concerne la tâche à observer pour construire mes observables et recueillir mes données, une réflexion s'est également imposée. En étant en stage, en classe, j'ai eu l'occasion d'observer beaucoup de moments d'accueil, qui ne demandent pas forcément aux élèves une attention particulière. J'ai également pu observer un bon nombre d'activités en groupe, comme de la méditation ou de l'EPS par exemple. L'enseignante avec qui je suis en stage aime aussi beaucoup la méthode Montessori, et c'est ce qu'elle utilise lorsqu'elle met ses élèves ne posture de travail, où ils doivent se concentrer, en autonomie et seuls. Mais lorsqu'elle utilise ce système Montessori, chaque élève a une activité différente à faire. Elle propose énormément d'activités différentes, toutes avec du matériel, ce qui nécessite que chacun fasse une activité différente pour qu'il n'y ait pas de problème au niveau du matériel. Dans ces conditions, il était compliqué de faire des recueils de données pour mon sujet. J'ai donc réfléchi à d'autres situations où les enfants travaillaient seuls, plus ou moins en autonomie, mais sur la même activité. Et en vérité, je n'en ai trouvé qu'une : la résolution de puzzle. C'est une tâche qu'elle proposait aux élèves au minima une fois par semaine depuis le début de l'année, en début l'après midi, après le temps

de cantine. D'après Christophe Boujon, maître de conférence et chercheur en psychologie à l'université de Nantes, le début d'après-midi est l'un des moments de la journée où les enfants ont le plus de mal à se concentrer, et donc à porter leur attention sur la tâche. « L'attention chez les plus jeunes n'est pas uniforme au cours de la journée. De multiples études ont établi qu'elle est maximale en fin de matinée, puis baisse notablement en début d'après-midi, avant de remonter en fin d'après-midi ». C'est donc le moment idéal pour faire un recueil de données en rapport avec l'attention des élèves. C'est en effet le meilleur moment pour observer des difficultés liées à l'attention en classe. Le moment de la journée et la tâche choisie, il s'agissait ensuite de définir le sujet de mon étude sur la tâche qui est « résoudre un puzzle de 30 pièces ».

2.2 Le travail attendu par les élèves

Pour faire le lien entre mon sujet d'étude, et plus particulièrement ma problématique : « *Dans quelle mesure l'attention peut-elle être travaillée chez des élèves de grande section, en classe, pour réduire leurs difficultés scolaires ?* » et la tâche que j'observais, la résolution d'un puzzle de 30 pièces, il me fallait savoir ce que j'observais en détail, et ce que faisaient les élèves à ce moment. Si l'on va voir du côté du programme du cycle 1, on peut définir l'activité qu'est la résolution de puzzle, en maternelle, en deux temps :

- Premièrement, comme l'un des « premiers outils pour structurer sa pensée ». Cette tâche fait partie de la catégorie « Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées ». Cette dernière permet de faire des mathématiques : à la fois de la numération, en comptant, dénombrant le nombre de pièces par exemples, et à la fois en géométrie, en acquérant des connaissances et des repères sur les « formes et grandeurs », et dans l'espace. C'est en fait une première approche de la géométrie à partir des formes et grandeurs car avec les pièces, les élèves vont travailler avec les formes, les tailles, les contours. Ce premier travail de repérage et de comparaison va être nécessaires dans la résolution du puzzle. Ici, le travail des élèves consiste à manipuler et coordonner leurs actions pour mettre les pièces au bon endroit, et ainsi résoudre le puzzle. C'est d'ailleurs un attendu des enfants en fin d'école maternelle : « Reproduire un assemblage à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solides) ».

- Deuxièmement, comme un moyen « d'explorer le monde ». Cet exercice fait aussi parti de la catégorie « Se repérer dans le temps et l'espace », et plus particulièrement de la sous-partie « L'espace ». Les élèves vont notamment devoir faire l'expérience de l'espace, en apprenant à se fixer des repères, en observant la position d'éléments fixes, et comment les

déplacer. Ils vont aussi se représenter l'espace, à effectuer des déplacements de pièces sur le puzzle à partir d'une stratégie (par exemple commencer par mettre les coins, puis les bords), et les mémoriser. A partir de ce premier travail, ils vont devoir faire un lien entre leurs déplacements et leur représentation de ces derniers, tout en comprenant leurs intérêts. L'un des attendus du programme allant dans ce sens est par exemple « élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun) ».

2.3 Analyse à priori du savoir en jeu

Au final, beaucoup de compétences et de connaissances sont demandés à l'élève dans la résolution de puzzle. Et ce sont des tâches complexes. C'est pour cette raison que cet exercice est fait durant une bonne partie de l'année. En effet, c'était une tâche qu'ils avaient l'habitude de faire toutes les semaines depuis le début de l'année. Comme j'ai fait mon observation en décembre, ils savaient donc exactement ce qu'ils devaient faire, comment fonctionnait le puzzle, ce qui était attendu d'eux. Du moins, c'est ce que l'on peut penser de prime abord. Car les activités intellectuelles, cognitives qui étaient attendus n'était pas toujours bien perçues par les élèves. C'est pour cette raison qu'il est intéressant de faire une analyse du savoir en jeu. Si nous avons vu les modalités d'apprentissage, et l'activité cognitive des élèves dans la résolution de puzzle, ce n'est pas comme ça que ces derniers vont les percevoir. Au début, les élèves vont regarder le dessin de base, comparer la pièce qu'ils ont dans la main avec l'image finale à côté ou une fiche d'aide qui représente la forme des pièces. Or, la véritable activité intellectuelle n'est pas là : les élèves doivent créer, trouver des procédures plus expertes, et planifier leurs actions, pour résoudre le puzzle sans aucune de ces aides. Au début, comme le dit Joigneaux, « les élèves éprouvent des difficultés à se détacher de leurs actions et productions les plus immédiates pour objectiver la cohérence qu'elles entretiennent avec celles qui ont été faites ou qui restent à faire. » (2009, p. 25). C'est là que l'enseignant et le sens de l'exercice interviennent : c'est un travail de secondarisation qui va être fait avec cette activité : à partir des productions initiales des élèves, on va les amener, à l'aide d'une régularisation, à des procédures plus expertes, pour qu'ils voient plus loin et comprennent le sens derrière cette tâche. On peut préciser que cette régulation est didactique, car il s'agit, après des observations, de communications gestuelles et verbales de la part de l'enseignant à destination d'un élève engagé dans une tâche donnée.

3. Le mode de recueil des données

3.1 L'outil choisi

C'est seulement en ayant défini précisément ce que les élèves allaient faire que j'ai pu réfléchir à ce que j'allais observer concrètement, et donc par quel moyen j'allais pouvoir recueillir mes données. Le but pour moi était de m'organiser pour obtenir un bon nombre d'informations, à partir de comportements d'élèves différents. Mais ces informations devaient être recueillies, si possible, sur un même temps. L'intérêt de tout collecter d'un coup était d'éviter d'avoir des facteurs intervenants dans un temps mais pas dans un autre si l'étude était faite sur différents moments. Etant directement sur mon lieu de stage pour faire mes constatations, on peut assimiler cette partie de la recherche à une enquête de terrain. J'ai alors opté pour des observations à partir d'une grille d'observation que j'ai construit moi même. Tout l'intérêt d'une grille d'observation pour moi était de faire de cet outil un support qui permet de catégoriser les comportements que je pouvais observer. C'est une méthode souvent utilisée, et qui n'est certes pas la plus originale, mais qui finalement est selon moi le meilleur moyen d'observer ce qui m'intéresse, sans me tromper ou m'éloigner de mon sujet. Le but ici était de faire un travail d'analyse de la difficulté de la tâche afin d'identifier concrètement comment est engagée l'attention des élèves dans cet exercice, et ainsi définir plus facilement mes observables et créer ma grille d'observation (voir annexes). Cette outil une fois rempli sera en mesure de me donner les connaissances nécessaires et les analyses que l'on peut en tirer pour valider ou non mes hypothèses de départ.

3.2 Les observables

Une fois mon outil choisi pour faire mes observations, il m'a fallu le préciser, et définir clairement mes objectifs. Je suis alors partie d'observables généraux que j'ai ensuite détaillés. Pour m'aider, je me suis appuyée sur un texte de GOIGOUX R. (2007) : « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». Une activité étant, selon lui, à multi-finalité, il faut commencer par considérer que l'activité de l'enseignant doit être vu sous trois angles : « sa situation de travail, les élèves, et lui même ». Cette réflexion m'a permis de faire une analyse à priori, et d'essayer de concevoir, en apparence, ce qu'il fallait aux élèves pour réussir, et voir les sources

de difficulté des élèves. Mon recueil de données s'est ainsi construit autour de trois observables généraux.

3.2.1 La situation de travail

Le premier observable général concerne la situation de travail, qui regroupe la tâche, ses modalités, les difficultés qu'elle présente, etc. La tâche ici étant une résolution de puzzle, la situation de travail est cognitive, car elle demande de reproduire un assemblage, de comparer, de mettre en place des stratégies, utiliser des procédures fonctionnelles en vue de sa résolution. Le degré d'attention des élèves peut donc être observé à partir d'un cadre cognitif, par différents objectifs : le repérage par rapport à des repères fixes (les coins, les bords, la forme de la pièce par exemple), l'orientation de la pièce, et la discrimination visuelle. Trois niveaux de résolution sont donc possibles, ce qui m'a servi d'observable. Le 1^{er} niveau est le repérage avec un dessin, un modèle. Le 2^{ème} est le repérage avec les formes des pièces, et le 3^{ème} est le repérage avec les pièces uniquement, sans aide d'image quelconque. Le 1^{er} niveau étant moins compliqué cognitivement, et le 3^{ème} étant le plus compliqué. Croisé avec le sujet de l'attention, cela veut dire que le 1^{er} niveau demande le moins d'attention de la part des élèves, et que le 3^{ème} demande un niveau d'attention plus élevé. Cette observation permettra de comprendre s'il est important de jouer sur la difficulté de la tâche pour aider les élèves à avoir moins de problèmes liés à l'attention.

3.2.2 Les élèves

Le deuxième observable concerne les élèves et surtout leur niveau, qui se construit à partir de leurs difficultés, leur motivation, leur envie, etc. Le processus attentionnel des élèves est plus ou moins mis à l'épreuve dans cette tâche, selon leur envie, leur motivation, les facteurs extérieurs. Il peut être observé et analysé à partir de la motivation et de la concentration de l'élève. On peut donc se concentrer sur sa « réussite » à faire abstraction des distractions extérieures, comme un camarade qui lui parle, où un adulte qui rentre dans la classe. On observe alors s'il se détourne souvent, moyennement ou pas de la tâche pour porter son attention sur autre chose. Cela permet de voir à la fois s'il faut jouer sur les facteurs extérieurs et sur l'intérêt des élèves pour la tâche pour réduire les troubles de l'attention, c'est à dire sur des facteurs internes à l'élève.

3.2.3 L'enseignant

Enfin, le troisième observable concerne l'enseignant, et plus particulièrement son implication dans la tâche pour aider l'élève, la quantité d'interaction qu'il a avec lui, etc. Le recueil de ces données, dans ce champ, peut lui aussi être fait en plusieurs temps. Le 1^{er} est quand l'enseignant n'a pas besoin d'être présent pour aider l'élève, quand il n'a pas besoin d'interagir avec l'élève pour l'aider à réfléchir. Le 2^{ème} est quand l'enseignant doit interagir avec l'élève, lui parler pour lui donner des conseils, lui faire prendre conscience de certaines tactiques, ou procédures. Le 3^{ème} est quand elle doit guider l'élève pas à pas en découpant la résolution du puzzle en micro-objectifs. Le 4^{ème} est quand l'enseignant pourrait être constamment avec l'enfant, tout au long de sa résolution de puzzle (ce qui n'est évidemment pas possible car il doit prendre en compte les autres élèves de la classe, et ne peut malheureusement pas rester toute la séance avec uniquement un élève). Dans ce cas, l'enseignant sollicite beaucoup l'élève, donne fréquemment des réponses à leurs questions pour les faire avancer, sans pour autant les aider à vraiment comprendre la résolution de la tâche, le but étant presque de juste faire avancer l'élève pour qu'il finisse par terminer le puzzle. Ces observables permettront de voir d'autres facteurs internes et externes qui pourraient jouer sur l'attention des élèves et permettre de réduire leurs difficultés. Interne car certains facteurs vont jouer sur le cadre cognitif, notamment la résolution par micro-objectif, car c'est l'utilisation d'une procédure, l'élève doit le réfléchir et le penser. Externe car l'enseignant et ses interactions ne font pas partie de l'élève en lui-même.

3.3 La finalisation de la grille d'observation

Après avoir choisi mon outil de recueil de données et l'avoir construit dans sa globalité à partir d'observables généraux, il m'a fallu l'affiner. Ce n'est qu'une fois finalisé que je pouvais l'utiliser réellement sur le terrain. A partir de ce constat, la première étape était de faire un pré-test, pour repérer les indicateurs et indices de l'activité des élèves. J'ai alors utilisé cette première ébauche en classe, ce qui a donné lieu à une première observation. Le but de cette pré-observation était de voir si ma grille convenait à mes attentes, et comment l'utiliser concrètement. Elle m'a aussi permis de percevoir les problèmes qu'elle posait. Les résultats en eux même n'étaient donc pas forcément importants, ce qui l'était surtout de voir les points positifs mais surtout négatifs de ce premier jet. Grâce à ce travail, j'ai pu passer à la deuxième étape, qui a été de modifier la première grille d'observation. Cette dernière a alors pu se centrer

sur ce qui m'intéressait le plus. De plus, elle s'inscrivait davantage dans la réalité du terrain, ce qui n'est pas négligeable. Voici les quelques changements que j'ai opérés :

- J'ai modifié l'observable général « niveau d'implication de l'enseignant » en « aide extérieure », car je me suis rendue compte que l'enseignante déléguait parfois un rôle d'aide par d'autres enfants, qui étaient en réussite et avait déjà terminé la tâche à accomplir. Cette observation a corrélé avec une lecture que je faisais sur le moment, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle » de Christophe Joigneaux (2009) : « C'est que les ateliers, en raison de leur configuration spatiale, rendent plus difficile pour les enseignants l'observation continue de ce que font leurs élèves. C'est là un exemple de la façon dont un dispositif pédagogique peut limiter le champ des pratiques enseignantes possibles. ». C'était une difficulté à laquelle je n'avais pas pensé a priori, et qui a bien montré l'intérêt d'une pré-observation ;

- Dans le même sens, j'ai rajouté dans cet observable général un observable plus précis qui est « aide par un autre élève ». Le rajouter avait vraiment du sens pour deux raisons. Premièrement car pour aider les élèves dans cette tâche, d'autres élèves peuvent venir les aider, et pas seulement l'enseignante. Deuxièmement car il était intéressant de voir si l'aide par un autre élève était bénéfique aux élèves en difficulté et ainsi jouer de manière positive sur leur attention, ou au contraire les distraire plus qu'autre chose, et ainsi jouer de manière négative sur leur attention ;

- Toujours dans la catégorie « aide extérieure », j'ai décidé de rassembler les observables « conseils, apports de certaines tactiques » et « guidage, découpage de la tâche » en un seul observable, que j'ai appelé « Modélisation (conseils, apport de certaines tactiques/ procédures, guidage, découpage de la tâche en micro-objectifs) par l'enseignante », car je me suis rendue compte que soit les deux étaient cochés, soit aucun des deux. En somme, l'un n'allait pas sans l'autre, et il n'y avait en fait pas de sens de les laisser séparés en me rendant compte de cela sur le terrain ;

- Enfin, j'ai ajouté un observable dans la partie « niveau de difficulté des élèves », que j'ai intitulé « temps nécessaire à la réalisation de la tâche ». Je me suis en effet rendu compte que le temps nécessaire aux élèves était un indice quant au niveau de difficulté pour eux, et sur l'attention qu'ils portaient à leur travail.

A partir de cette grille d'observation finale, j'ai pu enfin mener une réelle observation en classe.

4. Les limites de la méthodologie

Les étapes de la méthodologie employée semblent concorder entre elles et se compléter. Cela m'a permis d'obtenir des résultats cohérents à analyser par la suite. Mais il est évident qu'on peut aussi y trouver certains problèmes. Comme toute méthodologie, celle que j'ai utilisée présente des limites. Il est donc important de les comprendre et de les prendre en compte avant de faire une réelle analyse des résultats. Le premier frein est le fait de choisir l'observation comme mode de recueil de donnée, car cela veut dire que je n'ai fait cette observation qu'une seule fois. Mon étude ne s'appuie que sur un moment précis, et rien d'autre. L'observation porte sur des comportements, et ces derniers ne peuvent être constamment les mêmes. Dans mon cas, un élève pourra agir de manière complètement différent la prochaine fois qu'il se retrouve face à la même tâche (une résolution de puzzle). Les résultats qui ressortent de cette étude portent donc sur une unique observation.

Ensuite, le deuxième frein concerne le lieu d'observation, pour lequel je n'ai pas réellement eu le choix. Ce n'est pas moi qui ai choisi ce lieu de stage, et en raison des problèmes liés au covid, je ne pouvais pas faire cette observation dans une autre classe. Deux limites se sont alors posées à partir de ce problème. Premièrement, je connaissais déjà personnellement l'ensemble des élèves que j'observais, et par extension leur niveau et leurs difficultés. Je savais donc pratiquement à l'avance ce que j'allais noter sur ma grille d'observation. Il est difficile, dans ce type d'exercice, de se détacher de ce que l'on sait déjà pour se concentrer uniquement sur une observation précise. Mais j'ai essayé de m'y tenir au mieux. Deuxièmement, en faisant des observations, les élèves étudiés auraient pu avoir tendance à modifier leur comportement, même involontairement, juste car ils savaient qu'ils étaient observés. C'est un problème que l'on peut parfois retrouver. Pour pallier à ce problème, je ne leur ai pas dit que je les observais, pour limiter au maximum de me retrouver confrontée à ce problème. Mais je ne peux pas être sûre à 100% qu'aucun élève ne l'ai en fait remarqué.

Enfin, l'outil en question, la grille d'observation, peut être efficace, mais compliqué à utiliser. Même si je l'ai créé moi-même, il m'a fallu du temps pour la construire en fonction de ce que je voulais vraiment observer, pour en faire découler des observables bien spécifiques. Il m'a fallu le temps de me l'approprier pleinement, et de faire un pré-test pour mieux la rédiger m'assurer de sa fonctionnalité. Ces étapes sont essentielles pour bien utiliser une grille d'observation. Mais cela demande du temps, alors que le temps qui m'était donné se résumait à mon stage, qui lui était assez court. Ce problème m'a obligé à me fixer des dates limites pour être sûre de mener à bien mes observations, tout en me laissant des marges pour lire les données

récupérées. Ces dates limites avaient aussi pour but de me laisser un intervalle de temps pour fixer une autre date d'observation s'il y avait un problème de dernière minute. Enfin, il m'a fallu apprendre par cœur les observables et ce que signifiait chacun pour faciliter la gestion de cet outil lors de l'observation.

Après avoir présenté dans un premier temps la partie théorique de cette recherche, et dans un second temps toute la méthodologie que j'ai mise en place et utilisée, j'ai finalement pu faire une observation concrète, à partir d'une situation que j'ai vécue. Et c'est à partir de cette dernière, aidée par toute la méthodologie et ce que j'ai pu apprendre de manière plus théorique que je suis arrivée à des résultats, que j'ai présentés avant de les analyser.

III. Les résultats

1. Présentation des résultats

1.1 Présentation de l'échantillon choisi

L'étude a été réalisée à partir de l'observation de 6 élèves. Ces derniers ont été choisis en fonction de leur niveau de réussite dans l'activité du puzzle, et ont été déterminés par leur enseignante, au vu des précédentes séances et réalisations à ce niveau. La classe n'accueillant que 14 élèves de GS, l'enseignante a aussi choisi les élèves en fonction de leur présence régulière à l'école pour me permettre de mener mes observations facilement, et avoir des résultats significatifs. Sur les 6 élèves, tous sont âgés de 5 ans. Il y a une fille en difficulté, les 5 autres sont des garçons. L'étude ne prendra pas en compte le sexe des élèves. Les élèves n'étaient pas au courant que je les observais, que cela soit sur ce qu'il faisait ou plus spécifiquement sur l'attention qu'ils y portaient. Pour eux, je faisais juste un travail dans le fond de la classe, comme cela pouvait m'arriver parfois, et cela m'a permis qu'ils ne modifient pas, même involontairement, leur comportement car ils savaient qu'ils étaient observés.

1.2 Dispositif : la situation de travail

En ce qui concerne le dispositif utilisé, c'est à dire la situation de travail imposée aux élèves, on peut voir que le niveau de réussite n'en est pas une conséquence directe. Deux élèves ont réalisé le puzzle avec l'image qui devait être trouvée à côté d'eux. Il s'agit d'un élève en difficulté, et un élève en réussite. Un seul élève a réalisé le puzzle avec une représentation de la forme des pièces, il s'agit de l'élève en difficulté qui avait l'image à côté de lui. Il y a donc autant d'élèves en difficulté qu'en réussite qui réalise un puzzle avec l'image qui doit être trouvée pour l'aider. Le reste de l'ensemble de l'échantillon, ce qui correspond à quatre élèves (deux en réussite et deux en difficulté) ont réalisé le puzzle sans aide matérielle supplémentaire.

1.3 Le niveau de difficulté des élèves

Le constat du niveau de difficulté des élèves, au niveau du maintien de l'attention est ici très significatif. Nous avons les trois élèves en difficultés qui se détournent souvent, et les trois élèves en réussite qui ne se détournent pas durant la réalisation de leur puzzle. Aucun ne se détournait seulement de temps en temps. Ceux qui se détournent de manière régulière le font par divers moyens : tous ont essayé de discuter avec des camarades ou l'enseignant, l'une a demandé à aller aux toilettes. Elle a aussi été chercher un mouchoir, s'est mouchée, l'a jeté, plusieurs fois durant la séance. Les deux autres regardaient leurs camarades faire et avancer sur leurs puzzles. Le temps mis pour le terminer est également significatif : les élèves en difficulté ont mis au minimum 30 minutes, une élève ne l'a même pas terminé. Pour les élèves en réussite, un élève l'a terminé en 5 minutes, et les deux autres en 15 minutes. Ces derniers avaient le droit d'en refaire un autre le temps que les autres terminent. La réalisation de ce second, voir 3^{ème} puzzle prenaient sensiblement le même temps, et les observables étaient identiques que pour le 1^{er} puzzle.

1.4 Le niveau d'implication extérieur

Les trois élèves en réussite n'ont pas eu recours à une quelconque aide extérieure, n'ont demandé ni aide ni interaction. Ils ont réalisé complètement la tâche par eux même. Deux élèves en difficulté ont été témoins d'une modélisation. C'est à dire qu'ils ont eu le droit à des conseils, à certaines tactiques et procédures de la part de l'enseignante. Cette dernière les a guidés et a découpé la tâche en micro-objectifs pour les aider. Parallèlement, on peut noter que l'enseignante, en plus de leur apporter une aide, était fréquemment avec eux et interagissait beaucoup avec eux pour qu'ils restent concentrés sur la réalisation du puzzle. La 3^{ème} élève en

difficulté n'a pas eu ces aides par l'enseignante, mais a été aidée par un autre élève, lui en situation de réussite, à la demande de cette dernière.

2. Analyse des résultats

2.1 Les facteurs cognitifs

Avec la réception des résultats, nous pouvons les analyser pour en arriver à une conclusion satisfaisante. Pour commencer, nous pouvons remarquer que la situation de travail, c'est à dire le matériel mis à disposition des élèves semble jouer sur la réussite ou non de l'élève dans la tâche. Mais ce matériel est à préciser, car les modalités vont influencer jusqu'à un certain point seulement. On peut voir que sur le même type de puzzle, qui est en couleur, sur un support identique, et avec le même nombre de pièce (une trentaine), certains sont en réussite, et d'autres sont en grosses difficultés. En revanche, certains apports telles qu'une image du puzzle final ou reprenant la forme des pièces ne va pas être une aide pour tous. En effet, un élève en difficulté a utilisé les deux, mais cela n'a pas semblé l'aider. De plus, certains élèves en difficulté n'en avaient pas. L'enseignante a certainement fait ce choix car elle estimait que ces aides matérielles, données dès le départ, ne seraient pas d'une grande utilité pour les élèves en difficulté. On peut alors en déduire que seul un certain type de matériel joue sur le niveau de difficulté, ou qu'une aide matérielle particulière n'a pas un impact sur tous les élèves. Ici, on peut faire l'hypothèse que c'est surtout le nombre de pièce qui peut être trop élevé pour certains élèves, et que c'est cette modalité matérielle qui va permettre de voir leur niveau, et si ce qui est à comprendre dans la résolution de puzzle est acquis ou non.

A partir de ces informations, on peut comprendre que l'activité cognitive se joue donc en grande partie à partir d'une concentration et d'une attention à ce qui est important pour résoudre la tâche. On peut dire ici que la réalisation d'un puzzle donne lieu à un travail de secondarisation. Et plus particulièrement une secondarisation d'un savoir, et d'une pratique scolaire, qui se rapporte aux étapes et clés de la résolution d'un puzzle de n'importe quel type, à partir d'une certaine distanciation et prise de conscience, qui est amené par l'enseignante. Cette dernière permet aux élèves d'arriver à ce processus de secondarisation en leur donnant un fil conducteur pour passer d'un état premier à un état second. Pour cela, elle part de la zone de développement de l'élève, donc de quelque chose qu'il connaît, et y pose un problème, des limites : comment résoudre un puzzle plus grand, avec plus de pièces ? A partir de cette première étape, elle va proposer un étayage bien réglé. Celui ci ne doit pas permettre un

ajustement trop facile ou trop difficile, pour que l'apprentissage soit possible. Concrètement, elle ne va pas donner aux élèves la solution, ou leur dire où doit se trouver telle ou telle pièce, car cela serait trop facile, et l'apprentissage ne se ferait pas. Mais elle va quand même leur expliquer qu'il faut d'abord trier les pièces (les coins, ensuite les bords) et les disposer sur le support du puzzle, pour que les élèves aient quand même des chances de finir le puzzle, et réduire certaines difficultés, pour que l'apprentissage puisse se faire.

En définitive, il faut bien leur faire comprendre qu'un puzzle ne se résout pas en assemblant des pièces simplement par leur forme, ou parce qu'une pièce ressemble à une partie de l'image globale. Ils doivent aller plus loin, cognitivement parlant, et comprendre le sens et la symbolique du puzzle : il s'agit d'assembler les pièces entre elles pour former l'intégralité du puzzle et arriver à un assemblage qui à la fois s'imbrique parfaitement, et présente une image visuelle parfaite aussi. Cette compréhension est amenée par l'enseignante à partir de règles précises qu'elle donne oralement et en faisant l'action pour montrer l'exemple, à savoir mettre les coins (les pièces avec deux côtés plats), et séparer les autres pièces en deux groupes. Un premier avec les bords (les pièces avec un côté plat), et un deuxième avec le reste des pièces. Une fois cette étape achevée, elle leur demande de ne s'occuper que du premier groupe de pièces, et de toutes les placer et les assembler sur le support. Enfin, dans un dernier temps, elle leur demande de remplir le cadre qu'ils ont construit en mettant les autres pièces. Pour se faire, elle leur demande de regarder une première pièce, et d'essayer de la placer dans le puzzle à partir des couleurs, des formes qu'ils pourraient reconnaître. Petit à petit, les élèves arrivent alors à terminer le puzzle. Toutes ces explications et modélisations permettent à l'élève d'assimiler certains savoirs. Il leur faut du temps pour mémoriser les étapes, mais ils comprennent alors qu'un puzzle comporte différents types de pièces (avec ou sans bord), qu'il faut trier pour rendre la tâche plus simple, et qu'il faut être attentif à des petits détails qui sont à retenir et à retrouver sur d'autres pièces pour les assembler.

Tant que les élèves n'auront pas compris cela, même s'ils ont compris le principe du puzzle, ils ne pourront pas le résoudre. C'est ce que l'on constate ici, et c'est prouvé par le niveau de difficulté des élèves : les élèves qui ont une maîtrise symbolique le résolvent en moins de 15 minutes, et ne se détournent pas de la tâche, car ils sont directement dans un processus correct. En revanche, les élèves qui n'y sont pas ne comprennent pas réellement comment le résoudre, et le ressentent eux même : ils abandonnent alors en se détournant souvent de cette tâche dont ils ne perçoivent pas la dimension cognitive, et y sont moins attentifs. On en conclue que pour réduire les difficultés scolaires, il faut travailler sur des facteurs internes à l'élève, et en particulier sur leur zone proximale de développement. C'est à dire partir d'un cadre, d'une

situation ou d'une tâche qu'ils connaissent, mais où ils rencontrent des problèmes, pour qu'à partir de ces difficultés un apprentissage puisse être fait, et que ces difficultés soient justement dépassées. Il ne s'agit pas nécessairement d'agir directement sur la difficulté de la tâche, mais bien sur le passage des savoirs stricts à leur symbolique. On parle alors du processus de secondarisation. Une fois que cela sera fait, les élèves auront pleinement conscience de ce qui est à effectuer, et pourront enfin prendre du plaisir, se motiver, et porter l'attention nécessaire à l'activité.

2.2 Les facteurs externes

A partir de la grille d'observation, nous pouvons voir que seuls les élèves en situation d'échec se déconcentrent, et se détournent de la tâche. Les données recueillies laissent penser que la tâche scolaire à laquelle ils font face leur pose des difficultés. Il semblerait alors que lorsque les élèves perçoivent des difficultés, ils vont facilement être déconcentrés par des facteurs qui leur sont externes, c'est à dire tout ce qui se trouve dans la classe, autour de lui, dans son environnement. Ces derniers vont se distraire facilement, et le fait d'être en échec va les amener à se déconcentrer, et porter plus d'attention à ces facteurs externes qu'à la tâche. Les observations ont permis de voir que ces facteurs pouvaient aussi bien être les camarades à côté, que des objets (comme un paquet de mouchoir) ou une autre activité possible (comme aller aux toilettes). Mais fort heureusement, il semble aussi qu'un facteur externe puisse aider l'élève, plutôt que le distraire : la présence de l'enseignant. En effet, avec la grille, on peut voir que les élèves en difficulté ont systématiquement l'apport de ce facteur extérieur pour les aider, ou l'aide d'un autre élève, qui est en fait un substitut, et joue le même rôle que l'enseignant. Si les élèves arrivent à garder leur attention sur l'activité, c'est uniquement car l'enseignante est presque constamment à leur côté, et est modélisante. Elle leur apporte des conseils, des procédures, des tactiques, qui va les aider à faire le travail de secondarisation évoqué plus haut. Selon les besoins et l'avancée de l'élève, elle va découper la tâche en micro-objectifs, le guider dans la réalisation, leur apporter une façon de faire pour avancer plus facilement. Ainsi, on peut conclure que les facteurs externes ne jouent aucun rôle sur les élèves en réussite. En revanche, pour les élèves en difficulté, ils peuvent être à double tranchant : certains facteurs externes vont les distraire et les déconcentrer, et d'autres vont les motiver et les aider. Il est à noter que contrairement à ce que je pensais dans l'hypothèse de départ, les camarades ne semblent pas être une source de distraction pour les élèves. Il y a une nuance à faire ici : les élèves en difficultés vont discuter entre eux, et se divertir mutuellement de la tâche imposée.

Mais au contraire, les élèves en réussite vont être envoyés par l'enseignante elle même pour aider ceux qui sont en difficultés. Comme ils savent résoudre la tâche et en comprendre le sens, ils seront motivés et concentrés dans la résolution de ce nouveau puzzle, et seront alors des modèles à suivre pour les élèves en difficultés, qui voudront faire comme eux et réussir. Le facteur externe que sont les camarades peut donc être positif ou négatif selon le type d'élève. Une fois ces observations faites, et que l'on perçoit des élèves attirés par des facteurs externes, il faut bien penser que c'est car ils n'arrivent pas à rester attentif à la tâche, et ce car elle est trop compliquée pour eux. C'est alors qu'une différenciation doit intervenir, pour les aider dans les difficultés, à la réalisation de la tâche et surtout à apprendre. L'apprentissage ne se fait pas seul, mais bien grâce à l'aide de l'enseignant, et ce dernier va donc devoir agir sur les facteurs internes à l'élève, comme vu précédemment.

2.3 L'évolution de l'attention

En définitive, l'attention que portent les élèves à une activité est haute pour les élèves en situation de réussite, qui savent résoudre la tâche, et faible pour les élèves en situation d'échec, qui n'y arrivent pas. Pour ces derniers, ce sont à la fois les facteurs internes et externes qui jouent sur l'attention portée à l'exercice, ainsi que sur la motivation et la concentration. Le cadre cognitif est extrêmement important, et l'activité cognitive doit être élevée à un certain niveau pour palier à l'attention et aux difficultés scolaires des élèves. Un travail de secondarisation est alors nécessaire. Les facteurs externes peuvent eux être source de distraction, entraver l'attention et participer à ces difficultés. Mais quand ces facteurs externes sont en lien avec les facteurs internes, cela s'inverse, et ils deviennent une aide. C'est le cas de l'enseignante, qui va être un facteur externe à l'élève, mais qui va apporter une aide au processus de secondarisation, c'est à dire à l'activité interne et cognitive de l'élève. Finalement, les deux types de facteurs jouent sur l'attention et les difficultés scolaires des élèves, mais peuvent, s'ils sont en lien, les aider à s'en sortir.

Après avoir travailler sur la partie théorique, et avoir rassemblé des éléments pour me créer une méthodologie de travail, j'ai finalement pu arriver à des résultats satisfaisants. Je les ai analysés pour mieux les comprendre, et pour les faire parler en les mettant en lien avec ma problématiques et mes hypothèses. Mais que cela soit au niveau de la méthodologie, des résultats ou de ce que j'ai pu apprendre, toute ces informations et connaissances peuvent laisser

place à des discussions, notamment sur les apports et les intérêts dans ma formation professionnelle, et de manière personnelle.

IV. Discussions

1. Les enjeux de la secondarisation

Au cours de la construction de ce mémoire, je suis passée par plusieurs étapes. Par la construction d'un cadre théorique d'abord. Puis par une méthodologie, avec la création d'une grille d'observation. Pour se faire, j'ai dû trouver des observables, et surtout comprendre ce que je voulais observer. Je pensais d'abord que c'était l'attention, mais je comprenais qu'il me manquait un élément clé pour lier ce sujet à mes observations. C'est à partir de ce moment, en faisant des recherches complémentaires à mes premières lectures, que j'ai pris connaissance du processus de secondarisation. C'est le fait, pour les élèves, d'éprouver « des difficultés à suspendre les significations les plus communes que peuvent avoir en dehors de l'école les objets qu'ils manipulent, pour ne se focaliser que sur celles qu'ils peuvent avoir dans la situation d'apprentissage donc ils sont les supports » (Joigneaux, 2009). En fait, les élèves vont avoir des difficultés à se détacher de leurs productions et de leurs actions imminentes pour « objectiver la cohérence » qu'elles ont avec ce qui a été fait ou ce qui va être fait. En d'autres termes, il s'agit de comprendre que la tâche ne se résume pas à ce qu'ils en connaissent, mais qu'elle prend une autre dimension dans le cadre de l'école. On peut donc définir la secondarisation comme une capacité à comprendre ce que l'on fait, et comment on le fait, et savoir décontextualiser ce savoir pour l'utiliser pour autre chose. On distingue deux types de secondarisation : la secondarisation interne, qui traduit les pratiques vues à l'école, et liées aux contenus d'enseignement à l'école, et la secondarisation externe, qui traduit les procédures et les contenus d'enseignement qui peuvent être réutilisés d'autres manières, que la situation vue à l'école, et ce aussi en dehors de l'école. Les élèves qui n'ont pas encore mis ce processus de secondarisation en marche ont donc du mal à comprendre les enjeux de cette activité, et le savoir qui est derrière. Et c'est justement le rôle de l'enseignant que d'aider ces élèves à prendre conscience de ce qui se joue. L'enjeu qui était derrière était notamment de savoir reconnaître visuellement et en manipulant des pièces différentes (avec ou sans bord), et opérer un tri, un rangement, pour résoudre plus facilement des problèmes tout autres. En d'autres termes, que la

catégorisation est un processus indispensable à la résolution de puzzle (secondarisation interne) mais n'est pas spécifique à l'activité du puzzle. Ce processus pourra être réutilisé dans d'autres conditions et appliqué à d'autres types d'exercices, différents du puzzle (la secondarisation externe). Et c'est bien cette compréhension qui est en jeu ici.

Avec la tâche du puzzle, si les élèves n'y portaient pas d'attention, c'est parce que ce processus n'était pas encore en marche pour cette activité. Ils se concentraient sur l'action « j'ai une image à retrouver, je dois mettre des pièces pour la reconstituer », mais ne comprenait pas comment fonctionnait le puzzle, et comment le résoudre, avec des procédures plus expertes. Et justement, pour que cette compréhension se fasse, l'enseignante répétait plusieurs fois des instructions à un élève, comme le fait de regarder chaque pièce et de les trier en fonction de si elles avaient un bord ou non. Elle cherchait alors à déclencher une secondarisation interne, pour que les élèves comprennent le processus extraordinaire qui avait lieu. Mais à chaque nouvelle pièce les élèves n'y pensaient plus et repartaient dans leurs actions de départ. La secondarisation externe ne peut intervenir qu'après, une fois qu'une première compréhension a été faite chez les élèves, et que l'enseignante a permis ce premier apprentissage. Ainsi, pour que cette secondarisation se fasse, et que les élèves comprennent le sens de l'activité, il faut du temps. Ce qui nécessite de connaître chaque élève et ses capacités comme ses difficultés. Car si un élève avait du mal dans la tâche du puzzle, il pouvait très bien s'en sortir dans une autre activité. Et ce car le processus de secondarisation était acquis pour cet autre exercice. En effet, il a lieu constamment, dans chaque discipline. C'est un processus d'apprentissage complexe mais souvent présent et qu'il faut prendre en compte pour comprendre les difficultés des élèves. Cela prouve l'importance de la différenciation en classe, car chacun peut avoir besoin d'aide dans un apprentissage, dans l'acquisition des connaissances ou de compétences, et dans le sens à mettre derrière l'activité en question. Il s'agit aussi, en tant qu'enseignant, d'accompagner ses élèves durant toute une année, qui constitue une partie de leur parcours de formation, et de travailler en équipe pour que cet accompagnement se fasse sans accroc pour l'élève. C'est là tout le rôle de l'école maternelle et des enseignants qui y travaille : s'adapter à tous les enfants pour permettre la réussite de tous, tout en prenant en compte leur développement.

2. L'intérêt du jeu en maternelle

En observant les élèves dans la résolution du puzzle, j'ai pu remarquer qu'ils considéraient généralement les puzzles comme un jeu. Et l'enseignante allait également dans ce sens. Les

élèves apprennent en jouant à la maternelle. Selon le programme de cycle 1 de 2015, « L'école maternelle est une école qui s'adapte aux jeunes enfants et organise des modalités spécifiques d'apprentissage : apprendre en jouant, en réfléchissant ». Le jeu à donc un réel intérêt à cet âge, il permet de déclencher des apprentissages, de faire passer des messages, d'acquérir des connaissances, des compétences. Peu importe le domaine d'apprentissage, le jeu va justement permettre aux élèves d'apprendre, d'élargir leurs expériences, et c'est donc un lien important qui existe entre les deux. En maternelle, le jeu apporte tellement aux élèves qu'il est indissociable des apprentissages. Mais si ce lien est réel, des tensions existent aussi dans ce domaine. Si nous avons comme objectif, en tant qu'enseignant, d'aider les élèves dans les apprentissages, leur travail à eux, c'est le jeu. Mais c'est justement quelque chose qu'il faut leur faire comprendre. Certains élèves ne perçoivent pas toujours le fait que le jeu soit au service des apprentissages, et restent vraiment sur le fait de jouer, sans vouloir en retenir quelque chose. En fait, la limite entre travail et jeu est assez mince. A partir du moment où l'élève ne perçoit plus le concret, le réel de la situation, et que la pensée du jeu dans son entièreté surgit, l'attention des élèves est différente, n'est plus portée sur la même dimension du jeu, et l'exercice n'est alors plus que jeu.

C'est pour cette raison que le jeu doit être structuré et réfléchi par l'enseignant, et que les savoirs doivent être oralisés. En l'occurrence, le puzzle est un jeu de manipulation, où les élèves doivent faire des assemblages pour construire un tout. Il va permettre la construction de savoirs en lien avec les attendus des programmes, entraîner la finesse sensorielle et intellectuelle, stimuler la concentration et la motivation des élèves. Et motiver les élèves, c'est justement ce que l'on cherche si on veut qu'ils portent de l'attention à la tâche, à ce qu'on leur demande de faire. Il y a aussi tout le travail de secondarisation qui va être fait, comme expliqué précédemment. Mais les élèves doivent bien percevoir que résoudre un puzzle, ce n'est pas simplement avoir des pièces à dispositions pour jouer avec et faire ce que l'on veut, ou essayer d'imbriquer des pièces sans aucun sens, mais qu'il y a bien un apprentissage, notamment de procédure derrière. Il faut donc que l'enseignant fasse un travail de recentrement sur l'exercice, et explique avant le puzzle ce qu'il faut faire, et après ce que les élèves ont appris, sous forme de feedback, pour laisser part à une analyse réflexive, et montrer que le puzzle est un apprentissage, pas seulement un jeu.

Enfin, on peut retenir que le jeu est un bon outil de travail pour l'enseignant, car si les enfants ne perçoivent pas que la dimension de travail, et qu'il prennent du plaisir dans la tâche, cela sera cognitivement plus simple pour eux, car ils feront quelque chose qu'ils aiment et ont envie de découvrir, ce qui est tout le but de notre métier. Parallèlement, les facteurs extérieurs

pouvant intervenir et perturber les élèves le seront justement moins, car les élèves ne chercheront pas le moindre facteur extérieur pour s'orienter vers une autre activité, ou pour délaisser celle qu'ils doivent faire. Avec ce sujet sur l'attention, je me suis vraiment rendue compte de l'importance du jeu en maternelle, et son intérêt aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves.

3. Le fonctionnement de l'attention

Au vu des résultats de cette étude, nous sommes en mesure de dire que l'attention est régie par plusieurs facteurs. Mes deux hypothèses ont été validées, à savoir que l'attention résulte à la fois de facteurs internes à l'élève, et de facteurs qui lui sont externes. Avec les résultats que nous avons obtenus en cherchant à valider ces hypothèses, nous nous sommes rendus compte que ces deux types de facteurs fonctionnaient séparément, mais aussi ensembles. Rappelons maintenant que les troubles de l'attention peuvent causer des difficultés aux élèves. Nous en venons à la conclusion qu'il est du devoir de l'enseignant de cibler les facteurs qui troublent chaque élève, car ces derniers peuvent être différents. Certains vont avoir des troubles plutôt cognitifs, tandis que certains vont être gênés par des actions ou des objets extérieurs, et que certains seront embêtés par les deux types. L'attention peut donc être volontaire ou involontaire.

Si elle est volontaire, il faut aider les élèves à se concentrer, à s'intéresser aux informations et aux tâches proposées. L'attention est alors reliée à la motivation. Plus l'activité intéressera l'élève, plus il y portera de l'attention. D'où la nécessité de permettre aux élèves de s'intéresser à l'exercice. Pour cela, plusieurs pistes sont possibles. On peut utiliser le jeu pour donner envie à l'élève de jouer, et ainsi d'apprendre. On peut modifier des exercices en faisant intervenir quelque chose qu'ils aiment, qui les touche. Il faut se saisir de toutes les opportunités pour permettre les apprentissages. Si les élèves s'intéressent à quelque chose dans la cour, on peut le réutiliser en mathématiques, dans le langage, etc. Même pour l'activité du puzzle cette situation est possible. Utiliser des puzzles représentant des scènes de contes si c'est quelque chose que l'on travail en langage pourrait par exemple plus les intéresser, et leur donner envie de le faire. Ils porteront ainsi plus leur attention dessus, et l'apprentissage et la mémorisation des savoirs, des compétences, se fera plus facilement.

Si elle est involontaire, l'attention de l'élève est moins portée sur la tâche car des distracteurs sont intervenus, et que cette attention s'est porté sur eux, même si l'élève n'en avait pas envie. C'est un type d'attention qui ne se contrôle pas vraiment, ou difficilement. Il faut

dans ce cas bien faire attention à distinguer attention et motivation. Car cette dernière est bien présente, les élèves ont envie d'être attentif à ce qui se passe seulement ils n'y arrivent pas car on les en empêche. Le but de l'enseignant sera alors d'écartier un maximum de distracteur pour permettre à cette attention de ne pas être entravée. Il s'agit par exemple de fermer la porte pour ne pas percevoir les bruits dans les couloirs ou autres classes, mettre un enfant seul à une table s'il a du mal à travailler avec des élèves qui parlent en même temps, éteindre une lumière si elle est trop forte, etc. Simplement demander à l'élève ce qui le dérange est aussi quelque chose à faire. Si l'élève à envie de travailler, il voudra lui aussi que l'enseignant écarte les facteurs distracteurs, mais il ne le demandera peut-être pas de lui même. Le professeur doit avant tout être à l'écoute de ses élèves.

La diversité des élèves est donc à prendre en compte lorsque l'on veut agir sur l'attention des élèves, même si le but reste le même : réduire les difficultés scolaires de tous. On comprend alors l'important de maîtriser certains savoirs disciplinaires, didactiques ou scientifiques comme le processus de secondarisation ou l'intérêt du jeu en maternelle que nous avons discuté ici-dessus, pour pouvoir agir sur ces difficultés, aider et accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

4. Les limites de l'étude

Après avoir discuté l'importance de certains sujets en rapport avec l'attention, je trouvais légitime de poser les limites de cette étude, car il y en a forcément. Si j'ai déjà évoqué précédemment les limites liées à la méthodologie, sur laquelle je ne reviendrais donc pas ici, je me suis retrouvée confrontée à deux autres limites. Si l'analyse de mes résultats me semble pertinente au vu des mes hypothèses, et des lectures que j'avais pu faire sur le sujet, il est difficile de dire que ce sujet est complet. Tout simplement car je n'ai fait des recherches et des observations qu'à partir d'un angle socio-cognitif, champ de recherche que je voulais développer et à partir duquel je voulais travailler. J'avais déterminé ce point de vue à la suite mes lectures d'articles scientifiques. Mais il y a dans l'éducation bien d'autres cadres théoriques sur lesquels se pencher à partir desquels faire des études. On retrouve par exemple la sociologie, la psychologie, ou encore la didactique. Aucun de ces champs de recherche n'a été pris en compte ici, car ce n'était pas le sujet que voulais aborder. Mes résultats sont donc strictement reliés à une approche sociocognitive, et ils pourraient être différents si on s'était penché sur un tout autre cadre, où si on en avait étudié plusieurs à la fois. Il serait intéressant de refaire cette

étude à partir de la psychologie de l'enfant par exemple, car cela me permettrait d'en apprendre davantage sur le sujet de l'attention, et me permettrait d'être plus présente et compréhensive avec les élèves, leurs troubles de l'attention et les difficultés qui en résulte.

Une deuxième limite se pose au vu de l'analyse de mes résultats. Si ceux-ci sont clairs et peuvent m'aider à m'épanouir dans une classe, en particulier pour aider les élèves dans leurs difficultés scolaires, il est évident que c'est compliqué à mettre en place dans la classe. Il faut en effet penser que tous les élèves vont se retrouver confrontés à des troubles attentionnels durant un travail de secondarisation par exemple. Mais cela arrivera toute l'année, lors de toutes les activités. Cela montre alors l'intérêt de la différenciation lors de tout apprentissage, à la fois pour des bons élèves et pour des élèves en difficulté. Cette étude ne porte que sur une activité précise, mais il serait intéressant de voir les résultats analysés à partir d'une autre activité. Pour aider les élèves dans leurs apprentissages, et comprendre leurs besoins, et le sens précis qu'ils doivent mettre derrière chaque activité, il faudra faire ce travail d'analyse pour tous les exercices que l'on propose en classe, ce qui prendrait énormément de temps.

5. Les apports de ce travail sur ma conception du métier de PE

Avec ce travail centré sur l'attention, j'ai appris énormément sur ce sujet en particulier, mais aussi beaucoup sur le métier du professeur des écoles, que cela soit en maternelle ou ensuite. Ma conception du métier de professeur des écoles a évolué. Pour commencer, être enseignant est plus que ce que je pensais. Avant tout ce travail, si j'avais dû en donner une définition, j'aurais dit qu'un enseignant devait être à la fois bienveillant et autoritaire, qu'il devait transmettre des connaissances, des compétences, des savoir-être et des savoir-faire. Qu'il devait suivre les programmes dans le but d'instruire et éduquer les élèves, tout en le préparant avec des outils comme des fiches de préparation ou des programmations. Qu'il devait être capable de s'adapter aussi, et de travailler avec de nombreux acteurs de la communauté éducative. Ma définition ne se serait pas arrêtée là, mais je pourrais aujourd'hui y ajouter d'autres choses que j'ai apprises, et qui me paraissent maintenant indispensables pour penser le métier de professeur des écoles.

Pour commencer, qu'il doit constamment développer ses capacités, ses attitudes, ses valeurs, son identité professionnelle. Il ne faut pas rester ancré dans ce que l'on sait, mais toujours apprendre et se former pour permettre aux élèves d'apprendre eux aussi, et ce de la meilleure manière : en leur donnant l'envie et le plaisir d'apprendre. Les goûts et intérêts des

élèves changent au fil du temps, il n'y a donc aucun sens à reprendre des activités ou des tâches qui ont été créés il y a 10 ans. Ou alors il faut les modifier, pour qu'elles collent plus aux attentes et envies des élèves. Il faut alors savoir trouver le juste milieu entre les tâches proposées et une socialisation, pour permettre aux élèves d'acquérir des savoirs. Une analyse constante des pratiques est alors importante chez l'enseignant. Cette dernière permet de modifier des façons d'agir en classe, et dans la pratique. Elle va avoir pour objectifs une régulation et une amélioration de son enseignement, et va permettre aux enseignants de constamment se professionnaliser en tentant d'améliorer leurs pratiques grâce à ces analyses réflexives. Cela va pousser le PE à confronter ses savoirs didactiques, scientifiques, institutionnels, à l'action qui se déroule sur le moment, à ce qui se passe dans la classe, aux élèves qui se trouvent en face d'eux. Cela va lui permettre d'évoluer, et d'aider ses élèves, mais aussi de s'aider soi-même et d'apprendre lui-même de manière constante. Enfin, elle va valoriser les acquis sur la pratique de chaque PE, ce qui est aussi important pour continuer dans ce métier.

Ensuite, le professeur des écoles doit être passionné. Premièrement car sans cela, tout ce qui est décrit plus haut ne sera pas possible. Se pencher sur des préparations, apprendre à utiliser des outils, faire le lien entre la tâche et ce que l'on veut enseigner pour lui donner du sens, pour que l'élève comprenne et apprenne, et s'adapter à la personnalité et au travail de chacun, pour trouver la zone proximale de développement des élèves va nécessiter des heures de travail et de l'envie. Et deuxièmement, pour rendre possible les processus comme celui de la secondarisation, ou trouver le juste milieu entre la tâche, les apprentissages, la motivation, le jeu, et les élèves est forcément à travailler et à comprendre. Il ne suffit pas d'aller trouver la réponse dans les manuels, mais bien d'étudier en temps réel, s'investir, comprendre ses élèves, le niveau de la classe, et se comprendre lui-même. Je comprends mieux à présent la remarque « il faut 5 ans pour faire sa classe ». Tout doit être travaillé en profondeur, et les difficultés ne doivent pas être prises à la légère, et étudiées en surface.

Enfin, le PE doit être expert des apprentissages, à la fois pour lui, pour mettre en œuvre des situations d'enseignement, les animer, être organisé, faire fonctionner sa classe pour son propre bien-être. Mais aussi pour les élèves pour que chacun ait la chance d'apprendre et de comprendre ce qui se joue réellement dans les situations de jeu, de découverte, d'apprentissage. C'est un enjeu important, qui a lieu dès la maternelle, où l'enseignant doit donner envie à l'élève d'aller à l'école et d'apprendre, mais aussi par la suite, en continuant à travailler à partir de choses qui touchent les élèves. Pour permettre cela, il doit alors s'intéresser à ce qui se passe dans le monde de l'éducation et se tenir informé, continuer à faire des formations car il y a toujours une multitude de choses à apprendre, qui pourront nous servir. Il doit aussi aller voir du côté des

différents domaines qui touchent l'éducation comme la sociologie, la psychologie, les différentes pédagogies, etc... Finalement, ma conception du métier de professeur des écoles a évolué sur différents points. Sur le sujet de l'attention en maternelle, sur la compréhension de ce qui était attendu du PE, et surtout de ce qu'il doit faire pour exercer ce métier, à la fois pour les élèves et pour lui même. Enfin, sur l'intérêt perpétuel de ce qu'il fait, en découvrant toujours plus d'aspects de l'école et de son métier d'enseignant.

Conclusion

La réalisation de cette étude a permis de montrer une influence de l'attention sur les difficultés scolaires, et permet de répondre à la problématique de départ qui était « *Dans quelle mesure l'attention peut-elle être travaillée chez des élèves de grande section, en classe, pour réduire leurs difficultés scolaires ?* ». A partir des analyses des résultats, les deux hypothèses de départ ont pu être validé, et même précisé.

La première était que pour réduire les difficultés scolaires d'élèves de grande section, il fallait agir sur les facteurs internes à l'élève, qui étaient en lien avec la tâche proposée. Qu'il fallait jouer sur la difficulté de la tâche car elle était soit trop simple, soit trop compliquée, et sur son intérêt pour élève pour que cette tâche lui plaise, et qu'elle le motive. Cette hypothèse est à moitié validée. Chez des élèves de grande section, en classe, nous avons vu que l'on peut réduire les difficultés scolaires en travaillant sur l'aspect cognitif, notamment en les amenant à un processus de secondarisation. Mais le problème attentionnel semble présent uniquement lorsque les élèves sont en difficulté ou en échec. Lorsqu'ils sont en situation de réussite, ils restent concentrés sur la tâche, car ils la comprennent, et sont motivés à faire une activité qu'ils perçoivent comme un jeu.

La deuxième hypothèse était que pour réduire les difficultés scolaires d'élèves de grande sections, il fallait agir sur les facteurs externes à l'élève, c'est à dire sur ses interactions avec ses camarades pendant une activité, et sur tout ce qui le distrait dans la classe. Les résultats des analyses ont confirmé cette hypothèse en démontrant que la moindre distraction autour, que cela soit les camarades ou des objets, pouvait être source de distraction, et par conséquent de difficulté. Si les facteurs externes peuvent être négatifs, on peut agir dessus et s'en servir de manière bénéfique en les mettant en lien avec l'aspect cognitif de la tâche. Les deux types d'attention, interne et externe sont donc en lien, et il faut jouer sur les deux pour permettre aux élèves une motivation, une concentration, et une attention particulière.

Pour conclure, on comprend que les difficultés scolaires peuvent être liées à l'attention, et que l'enseignant peut agir directement dessus. Mais elles sont vastes, et peuvent provenir d'autres problèmes que de troubles attentionnels. On pourrait alors s'interroger sur les autres facteurs qui causent ces problèmes. Il serait alors intéressant de comprendre comment on peut agir dessus, pour permettre une réussite maximale à tous les enfants dans le cadre scolaire.

V Bibliographie

- BOUJON, J., 2012, Pour une meilleure attention à l'école, L'envie d'apprendre, L'essentiel, *Cerveau & Psycho* [En ligne], N°11, p. 14-20, http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceGourdon/SPIP/IMG/pdf/doc_meilleure_attention.pdf, Consulté le 23 octobre 2020.

- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

- GOIGOUX, R., 2007, Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232>.

- JOIGNEAUX, C., 2009, La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169, octobre-décembre 2009, <http://journals.openedition.org/rfp/1301> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>, consulté le 04 novembre 2020.

- LACHAUX, J., 2014, Chapitre 5. L'économie cérébrale de l'attention, dans : Yves Citton éd., *L'économie de l'attention : Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris: La Découverte, p. 109-120.

- MARCASTEL, A., BEDOIN, A., 2016, Face aux troubles de l'attention, *Cahiers Pédagogiques. N°527 – Neurosciences et pédagogie*. Repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Face-aux-troubles-de-l-attention>, Consulté le 19 octobre 2019.

- POISSANT, H., FALARDEAU, M., & POËLLHUBER, B., 1993, L'attention en classe : fonctionnement et applications, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 28(002). Repéré à <http://mje.mcgill.ca/article/view/8103/6031>, Consulté le 19 octobre 2019.

Annexes

Grille d'observation 1 (pré-observation)

Elèves		Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Observables							
La situation de travail (cadre cognitif)	Repérage avec un modèle, un dessin						
	Repérage avec la forme des pièces						
	Repérage avec les pièces						
Le niveau de difficulté des élèves	Se détourne souvent						
	Se détourne de temps en temps						
	Ne se détourne pas						
Le niveau d'implication de l'enseignant	Pas d'aide ni d'interaction						
	Conseils, apport de certaines tactiques/ procédures						
	Guidage, découpage de la tâche en micro-objectifs						
	Présence et interactions constantes						

Grille d'observation 2 vierge (observation finale)

Elèves		Elèves en difficulté			Elèves en réussite		
		Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Dispositif : La situation de travail (cadre cognitif)	Réalisation avec pour aide l'image qui doit être trouvé						
	Réalisation avec pour aide la forme des pièces						
	Réalisation sans aide de matériel supplémentaire						
Le niveau de difficulté des élèves	Se détourne souvent						
	Se détourne de temps en temps						
	Ne se détourne pas						
	Temps nécessaire à la réalisation de la tâche						
Le niveau d'implication extérieur	Pas d'aide ni d'interaction						
	Modélisation (conseils, apport de certaines tactiques/ procédures, guidage, découpage de la tâche en micro-objectifs) par l'enseignante						
	Présence et interactions fréquentes de l'enseignante						
	Aide par un autre élève à la demande de l'enseignante						

Grille d'observation remplie (observation finale)

Elèves		Elèves en difficulté			Elèves en réussite		
		A.	Y.	H.	I.	S.	M.
Observables							
Dispositif : La situation de travail (cadre cognitif)	Réalisation avec pour aide l'image qui doit être trouvé		X				X
	Réalisation avec pour aide la forme des pièces		X				
	Réalisation sans aide de matériel supplémentaire	X		X	X	X	
Le niveau de difficulté des élèves	Se détourne souvent	X	X	X			
	Se détourne de temps en temps						
	Ne se détourne pas				X	X	X
	Temps nécessaire à la réalisation de la tâche	Pas terminé	30 min	30 min	5 min	15 min	15 min
Le niveau d'implication extérieur	Pas d'aide ni d'interaction				X	X	X
	Modélisation (conseils, apport de certaines tactiques/ procédures, guidage, découpage de la tâche en micro-objectifs) par l'enseignante		X	X			
	Présence et interactions fréquentes de l'enseignante		X	X			
	Aide par un autre élève à la demande de l'enseignante	X					
Remarques supplémentaires possibles :	• Les élèves qui se détournent souvent, le font par divers moyens : ils essayent de discuter avec d'autres élèves, demandent à aller aux toilettes, vont se moucher, regardent les autres avancer.						

- Les élèves qui se détournent de temps en temps le font pour demander de l'aide ou faire approuver leur avancée à l'enseignante.
- Les élèves qui ont terminés très rapidement la tâche sont autorisés à en refaire un autre, mais leur niveau d'attention ne varie pas avec ce facteur.
- Sur les photos, on peut distinguer des regroupements de pièces ou des piles, qui correspondent à une procédure donnée aux enfants en difficulté par l'enseignante : séparer les bords, les coins, les pièces du milieu

Photos



