

Les mouvements au service de l'apprentissage

Une pratique de différenciation en co-enseignement pour un enseignement actif et motivant

Formation en pédagogie spécialisée – Volée 15-18

Mémoire de Master de Christine Voillat

Sous la direction d'Anne-Françoise Wittgenstein

Bienne, avril 2018

« La marche a quelque chose qui anime et avive mes idées ; je ne puis presque penser quand je reste en place ; il faut que mon corps soit en branle pour y mettre mon esprit »

Jean-Jacques Rousseau

Résumé et mots clés

La politique inclusive, vers laquelle tend l'école jurassienne, augmente le profil hétérogène de la population accueillie en classe. Cette diversification n'est pas sans conséquence, puisque les enseignants sont amenés, de plus en plus fréquemment, à collaborer avec un enseignant spécialisé en vue de répondre aux besoins particuliers des élèves, en terme de pédagogie.

De plus, les jeunes avec lesquels je travaille, évoquent régulièrement leur manque de motivation pour l'école et peinent à entrer dans les apprentissages à y trouver du plaisir et du sens. Dès lors, comment renouer avec la motivation scolaire ? Une réponse peut résider dans la nouveauté didactique qui peut être amenée par l'apport du mouvement. Cette nouveauté permettrait-elle à la fois de faire naître de la motivation, mais également d'augmenter l'attention en classe ? Un regard croisé entre psychomotricité, neurosciences et psychologie cognitive met en lumière certains bénéfices, tout comme cette recherche définira quelques limites et abordera certains aspects de la collaboration entre enseignants.

attention – motivation – apprentissage en mouvement – différenciation – co-enseignement

Remerciements

Un remerciement tout particulier à Patricia qui m'a accueillie dans sa classe, ainsi qu'aux élèves ayant pris part à cette recherche et sans qui elle n'aurait pas vu le jour.

Merci à Anne-Françoise Wittgenstein pour le suivi de ce mémoire et ses précieux conseils tout au long de mon travail.

Merci à Pascale pour son soutien ainsi que sa relecture.

Merci à François Bachofner pour ses précieux conseils ainsi que sa relecture.

Merci à Malic pour la relecture attentive.

Merci aussi à toutes les personnes qui m'ont aidée à persévérer dans cette recherche.

Liste des figures et des tableaux

Les figures

Figure 1 : La zone d'activation optimale	7
Figure 2 : Le modèle de traitement de l'information	9

Les tableaux

Tableau 1 : Les 5 temps de la récolte des données	24
Tableau 2 : Propos des élèves concernant leur activité durant les séquences en mouvement	38
Tableau 3 : Propos des élèves relatifs aux attitudes adoptées avec motivation	40
Tableau 4 : Corrélation entre les attitudes des élèves et la théorie motivationnelle	41
Tableau 5 : Propos des élèves concernant les attitudes mises en acte sans motivation	42
Tableau 6 : Propos des élèves concernant les aides au maintien de l'attention	46

Liste des annexes

Annexe 1 : le courrier aux parents	64
Annexe 2 : les questionnaires	65
Annexe 3 : la trame des entretiens de groupe	70

Table des matières

Résumé et mots clés	i
Remerciements.....	ii
Liste des figures et des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Table des matières.....	1
Introduction	2
Chapitre 1 – Problématique.....	5
1.1. Apprendre	6
1.2. Le traitement de l’information	9
1.3. La motivation	10
1.4. La question de l’attention.....	13
1.5. Le mouvement dans les apprentissages	17
1.6. Questions de recherche et objectif de recherche	21
Chapitre 2 – Méthodologie.....	24
2.1. Fondement méthodologique.....	25
2.2. Corpus.....	26
2.2.1. Temps 1.....	27
2.2.2. Temps 2.....	28
2.2.3. Temps 3.....	30
2.2.4. Temps 4.....	31
2.2.5. Temps 5.....	32
2.3. Méthodes de traitement des données et d’analyse.....	33
Chapitre 3 – Analyse et constats.....	35
3.1. Axe 1 : Le dispositif des séquences en mouvement	35
3.1.1. La motivation	40
3.1.2. L’attention.....	45
3.2. Axe 2 : Le collectif	48
3.2.1. L’effet de groupe.....	49
3.3. Axe 3 : Le collaboratif à travers le co-enseignement.....	50
3.3.1. Les impacts de la coaction en classe régulière	51
3.3.2. Un dispositif de différenciation	52
Conclusion : discussion, perspectives et limites	54
Bibliographie	60
Annexes.....	64

Introduction

Dans les écoles secondaires jurassiennes, les élèves sont regroupés, dans les branches principales (français, mathématiques et allemand), par niveau de compétences : A, B ou C. Cette orientation s'effectue à la suite de deux séries de tests évaluant les compétences langagières et logico-mathématiques lors de la dernière année du cycle primaire. Ainsi, dès leur entrée au secondaire I, les élèves sont orientés dans un niveau en fonction des résultats obtenus à ces tests. Le profil A se compose des jeunes ayant les meilleures compétences scolaires, le niveau B regroupe les élèves ayant des compétences moyennes alors que les élèves de niveau C sont jugés comme étant les moins performants. Au cœur de cette catégorisation de surface se dessine une population hétérogène présentant des difficultés variées. En effet, l'école se veut intégrative, puisque chaque année, nous accueillons des élèves avec des problématiques diverses : *les dys* (dysphasie, dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dyscalculie), les HP (haut potentiel) et les TDAH (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), etc. Cette diversité nécessite parfois des aménagements particuliers afin de permettre à chacun de mener au mieux son cursus scolaire.

La recrudescence d'enfants diagnostiqués avec des difficultés attentionnelles m'amène à me questionner quant à l'organisation même de l'école et plus particulièrement au modèle d'enseignement proposé par les enseignants du secondaire I. En effet, selon le site de la Société suisse des thérapies comportementales et cognitives, 3 % à 7 % des enfants et des jeunes souffrent de TDAH. De plus, les enseignants signalent régulièrement des difficultés attentionnelles chez les jeunes, traduites en ces termes : « Il bouge, il n'est pas attentif, il n'arrive pas à se concentrer, il se retourne, il est distrait. »

Hannaford (1997) pense que le TDAH n'est qu'une étiquette posée sur un jeune. Néanmoins, elle indique tout de même que les causes de ce dysfonctionnement sont à chercher dans les facteurs environnementaux (famille, école, alimentation, télévision). Or, les recherches actuelles en neurosciences confirment qu'une partie des dysfonctionnements manifestés par les jeunes en difficulté trouvent leur origine au niveau neuronal. Toutefois, un environnement stimulant et une meilleure reconnaissance des besoins de l'enfant pourraient minimiser ces comportements qui entravent les apprentissages et la socialisation. L'enjeu n'est pas de légitimer ce trouble, mais plutôt de ne pas basculer vers le fatalisme. Il conviendrait peut-être de chercher des solutions concrètes, applicables en milieu scolaire, afin de permettre à des

élèves aux fonctionnements différents, quelle qu'en soit la cause, d'acquérir des savoirs en tenant compte de leur particularité.

L'une des spécificités de ces jeunes pourrait-elle résider notamment dans la difficulté qu'engendre la contrainte de rester assis durant de longues périodes ? C'est ce qui m'amène à me demander si les jeunes éprouveraient le besoin de bouger, d'utiliser leur corps, afin de trouver du plaisir, de se sentir mobilisés et ainsi de participer plus activement à la leçon. Dans une école qui se veut évaluatrice de compétences logico-mathématiques et langagières, est-il possible d'aménager des temps d'apprentissage sortant d'un cadre socialement défini ? Ne serait-il pas opportun de proposer des activités différentes pour ces jeunes qui semblent peiner dans le modèle d'enseignement qui leur est proposé ?

Diverses propositions émanant de la littérature existent, en voici quelques exemples.

Au Canada, tout comme en Europe du Nord, se sont développées des méthodes de méditation, inspirées de la réduction du stress par la pleine conscience, et qui ont pour objectif de favoriser l'attention et l'apprentissage, en diminuant l'agitation psychique et émotionnelle. Pour sa part, l'application de la pédagogie positive permettrait de redonner le goût d'apprendre en alliant plaisir et curiosité, en passant par la relation tête, corps, cœur. Cette pédagogie s'appuie, d'un point de vue théorique, sur les différents styles d'apprentissage, tout comme les théories relatives à la gestion mentale ou les intelligences multiples.

Cependant, les théories actuelles en neurosciences remettent en question les recherches liées aux styles d'apprentissage en les considérant comme étant des mythes. Mais, bien que les élèves n'aient peut-être pas de profil auditif, visuel ou kinesthésique préférentiel, il semble tout de même intéressant de questionner l'intérêt de ce troisième type de profil. En effet, le kinesthésique se réfère à un profil sensible aux mouvements du corps, décrit de la manière suivante : « [Il] se rapporte au sens ou aux sensations du mouvement ou de la posture corporelle. [En situation d'apprentissage, les individus] doivent manipuler ou expérimenter ce qu'ils apprennent pour comprendre et retenir l'information » (Campbell, Campbell, & Dickinson, 2006, p. 71).

La prise en compte du modèle kinesthésique semble pouvoir apporter une ouverture d'un point de vue pédagogique. Il serait donc intéressant d'en considérer les effets. Par exemple *L'Éducateur* du mois d'avril 2017 consacre sa revue à la question du corps pour apprendre. Il y est notamment question d'un projet qui s'est développé en Europe du Nord. Le projet d'Udeskole permet ainsi aux jeunes de sortir des murs de l'école et d'effectuer des

apprentissages en contextes réels. De son côté, la Suisse n'est pas en reste, puisque la HEP BEJUNE a proposé récemment un ouvrage pratique recensant différentes activités mathématiques à effectuer à l'extérieur de la salle de classe. La HEP Vaud également propose une réflexion et des activités différentes en matière d'apprentissage de la géométrie. De plus, les écoles suisses ont la possibilité de s'inscrire au programme de l'organisation *L'école bouge* qui met à disposition des sets de cartes répertoriant différentes activités permettant de pratiquer au minimum vingt minutes d'activité physique par jour.

Pour terminer, il faut encore mentionner le concept de classes inversées qui favoriserait la participation des élèves. Ce concept consiste à mettre le cours à disposition de l'élève sous forme de capsules numériques, afin qu'il les visionne à domicile. Le temps de classe sera dès lors consacré à des travaux de groupes, des discussions et la réalisation d'un projet concret. L'objectif avancé est de dégager du temps en classe pour répondre aux demandes individuelles et ainsi de renforcer la mobilisation des élèves dans des tâches dont ils ont la maîtrise.

Ces premières lectures m'ont conduit à envisager une possibilité d'expérimenter un enseignement du français sous la forme d'activités « différentes », pour soutenir l'apprentissage des élèves de niveau C. Ces activités consisteraient à sortir des schémas traditionnels, c'est-à-dire des exercices « papier-crayon », en offrant des séquences didactiques en mouvement, sans pour autant exclure les exercices scolaires traditionnels.

Le regards croisé de différentes disciplines scientifiques, telles que les neurosciences, la psychologie cognitive et la psychomotricité viennent soutenir mon questionnement de départ :

Comment des séquences d'enseignement incluant du mouvement peuvent-elles impacter, sur l'acquisition des connaissances, sur l'attention et sur la motivation des jeunes en difficulté d'apprentissage ?

Le premier chapitre de ce mémoire s'articule autour d'un apport théorique en lien avec l'apprentissage, l'acquisition des connaissances et la manière dont l'individu traite ces informations, mais également avec les processus impliqués dans l'apprentissage, comme la motivation, l'attention et le mouvement. Dans le chapitre 2, je développe la méthodologie adoptée afin de récolter les données issues du terrain et je détermine leur modèle de traitement. Finalement, le chapitre 3 est consacré à leur analyse et conduira à une conclusion dans laquelle mon questionnement de départ sera mis en perspective avec les résultats de la recherche sur le terrain.

Chapitre 1 – Problématique

L'individu se développe dans un monde riche en sons, en images, en odeurs, en objets à toucher. C'est par les différentes perceptions que cette richesse suscite, que l'être humain, dès le plus jeune âge développe des connaissances sur le monde qui l'entoure. En effet, comme Tardif et Doudin l'affirment : « L'apprentissage est une fonction cognitive omniprésente et naturelle chez l'humain » (2016, p. 51). C'est un processus complexe qui peut procurer tantôt de l'excitation, de la joie, du bonheur, tantôt de la crainte et des désillusions (Perrenoud, 2003). Tout petit, l'enfant apprend à contrôler son corps puis à maîtriser l'immobilité. Ce processus est ce que Bullinger nomme le passage d'un corps en mouvement au corps « silencieux » (Bullinger, 2007). Parallèlement, l'enfant améliore la fluidité de ses gestes, tout en développant son psychisme. Dès sa scolarisation, il entame un long parcours le conduisant à s'engager petit à petit dans un métier, dont il doit apprendre le langage, les codes, les implicites, etc. De plus, à l'école, l'élève doit apprendre à se conformer aux règles instituées, sous peine de sanction (Maulini, 2015). Autrement dit, il est amené à s'asseoir à une table, à écouter son enseignant discourir tout en restant assis, parfois durant de longues heures, sans avoir la possibilité de se déplacer ou de changer de lieu pour effectuer des activités (Hannaford, 1997). Ainsi, ces règles affectent la liberté d'agir à sa guise (Weil-Barais, 2004). C'est également la position défendue par Keymeulen qui écrit que cette position statique « ne répond pas à un besoin naturel » (2016, p. 35). Dès lors, l'inconfort et l'attention mobilisée pour répondre aux attentes tout en inhibant les perturbateurs environnementaux peuvent rendre l'élève indisponible à l'écoute, et l'attention peut être altérée (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009). Hannaford souligne : « Une majorité des enseignants continuent à croire qu'il n'y a d'apprentissage que lorsque l'enfant est calme, silencieux, écoute et fait ses devoirs à la maison » (1997, p.266).

Plus tard, à l'adolescence, lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire, d'autres difficultés peuvent se présenter. En effet, la perte de repères que peut constituer le passage au secondaire I pourrait renforcer le sentiment de rupture que peut vivre l'adolescent à l'entrée dans la puberté. Cette étape de vie, entraîne parfois, selon Lieury (2010) une baisse de l'estime de soi.

Qu'est-ce qui pourrait dès lors permettre aux jeunes du secondaire I auxquels je m'adresse dans mon rôle d'enseignante spécialisée et qui présentent parfois une capacité d'attention

limitée, de profiter différemment de l'enseignement dispensé ? Et quelles possibilités sont offertes aux enseignants pour rendre leurs cours dynamiques et motivants afin d'optimiser la participation au niveau secondaire I ?

La réflexion qui suit se propose dans un premier temps de définir l'apprentissage ainsi que les processus impliqués dans la motivation et l'attention. Par la suite, le rôle du corps dans les apprentissages sera questionné, afin d'identifier des pistes potentielles à exploiter dans l'enseignement, permettant de susciter une meilleure participation des jeunes dans l'acquisition du savoir enseigné. Finalement la question de recherche sera définie tout comme quelques notions liées aux rôles d'enseignant spécialisé ambulatoire et d'enseignant de branche.

1.1. Apprendre

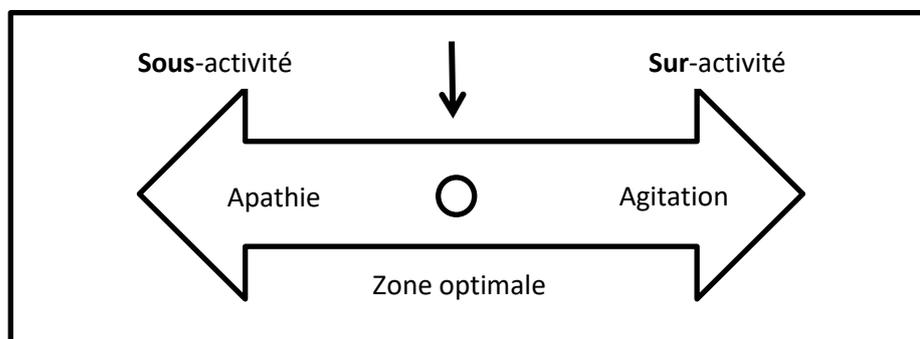
Du point de vue neuroscientifique, l'individu possède des prédispositions cérébrales permettant de traiter l'information provenant de l'environnement (Tardif & Doudin, 2016). Le cerveau n'est pas une structure dont le fonctionnement est rigide, puisque celui-ci est capable de se transformer sous l'influence des apprentissages (Ternaux & Clarac, 2015). Il serait même en réorganisation continue, ce qui permet de le considérer comme « malléable » ou « plastique » (Ternaux & Clarac, 2015). En effet, cette capacité à se transformer renvoie à la notion de plasticité cérébrale, décrite par Tardif et Doudin comme : « [La capacité du cerveau à] acquérir des connaissances et des compétences pour lesquelles il n'est pas préparé » (2016, p. 53). Ainsi l'apprentissage peut se définir comme : « [...] un processus qui enregistre les informations en provenance de l'environnement extérieur qui va modifier ultérieurement le comportement d'un individu » (Ternaux & Clarac, 2015, p. 219). Autrement dit, l'apprentissage s'opère lorsque l'individu traite l'information qui vient du monde extérieur pour la transformer en connaissance (monde intérieur). C'est l'intégration de cette connaissance qui conduit au savoir (Chabanne, 2003). Apprendre renvoie pour Raynal et Rieunier à : « Traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement lorsque le besoin s'en fera sentir dans des situations » (2014, p. 63).

Dans une perspective psychologique, Crahay, estime qu'apprendre consiste à : « [...] intégrer des informations nouvelles en mémoire » (1999, p. 261). Toutefois, comme le formule Meirieu :

« Apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement » (2016, p. 128). Acquérir des connaissances ne relève donc pas d'un simple processus additif, mais plutôt d'une transformation (Astolfi, 2010). C'est également un équilibre entre prise de risque et stabilité, autrement dit, une recherche d'équilibre entre le désir de savoir et de ne pas savoir (Perrenoud, 2003). Apprendre impliquerait un déséquilibre conduisant à l'appropriation de quelque chose que l'on ne sait pas faire, que l'on ne maîtrise pas encore. Cependant, il pourrait en résulter soit une réussite, soit un échec conduisant l'individu à persévérer ou à abandonner.

Par ailleurs, l'acquisition de connaissances, qu'elle soit consciente ou non, impliquerait l'utilisation de processus cognitifs comme la mémoire et l'attention ou, lors de situations complexes, des fonctions exécutives (Montel, 2016). Ces dernières sont définies par Montel (2016) comme étant des « processus de contrôle » englobant la planification, la flexibilité cognitive et l'inhibition dont l'utilisation est, selon Gagné *et al.*, « orientée vers un but » (2009, p. 5). Les fonctions exécutives permettent en conséquence de s'adapter dans des situations nouvelles pour lesquelles l'individu n'est pas préparé. Parmi les différentes fonctions exécutives, il en est une qui serait enclenchée en premier lieu, l'activation. Cette dernière est décrite par Gagné *et al.* (2009) comme étant une phase préparatoire d'action, de mise en mouvement permettant à l'élève de définir un objectif préalable et de maintenir son activité jusqu'à son terme. L'activation serait relative à l'état d'éveil cognitif dont l'élève dispose, afin de pouvoir diriger son attention (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009). Gagné *et al.* proposent un schéma indiquant l'état optimal d'activation :

Figure 1 : La zone d'activation optimale (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p. 23).



Avec ce schéma, les auteurs mettent en évidence un continuum traduisant l'évolution possible de l'activation au cours du temps. L'activation serait à l'origine de la mise au travail, de

l'investissement cognitif nécessaire à l'atteinte du but fixé ainsi que de la persévérance investie pour mener à terme l'activité. Néanmoins comme Gagné *et al.* le relèvent : « Il existe un niveau optimal d'activation où l'élève contrôle au mieux ses réactions et gère au mieux sa motivation et son attention » (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009, p. 24). Ils ajoutent que ce niveau optimal correspond au temps durant lequel l'élève est disponible pour apprendre (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009).

Au-delà des conceptualisations purement théoriques de l'acquisition de la connaissance, il est un facteur dont il s'avère essentiel de tenir compte. En effet, la dimension affective relative à la psychologie de l'apprenant jouerait un rôle prépondérant dans l'acte d'apprentissage. En effet, les blocages engendrés par une mauvaise image de soi ou des échecs antérieurs répétés pourraient influencer la relation de l'élève face aux savoirs (Jaligot, 2015). Autrement dit, la disposition de l'élève à apprendre peut être à la fois dépendante de la relation qu'il entretient avec son enseignant (Moll, 2003), mais aussi de l'image qu'il a de lui-même, de sa relation au savoir et des expériences vécues précédemment.

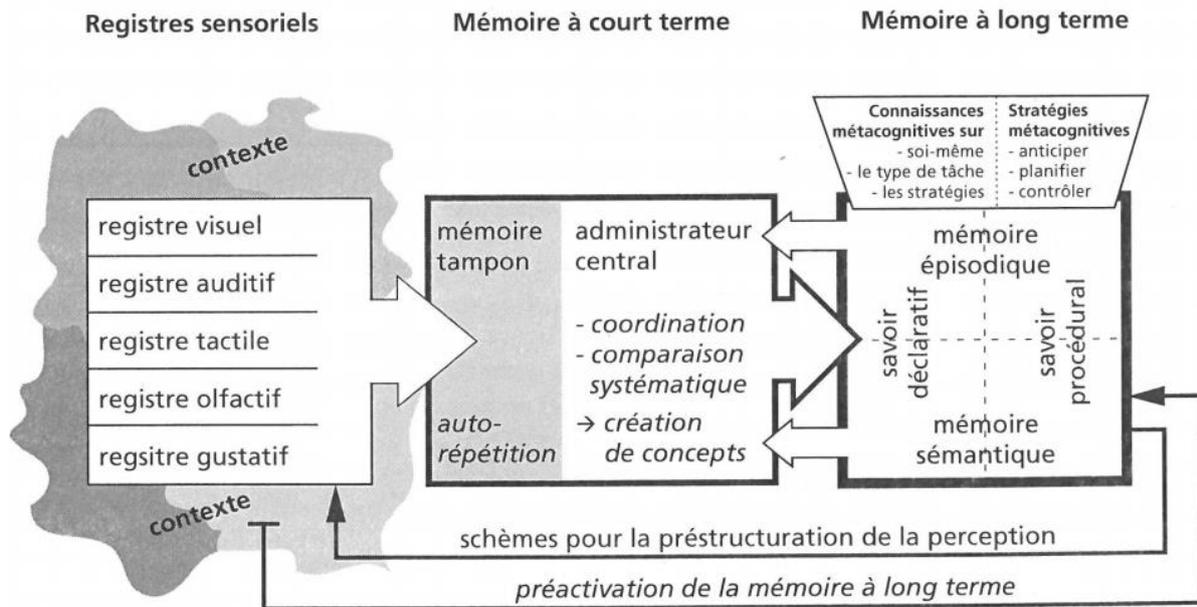
L'apprentissage peut ainsi être perçu comme une tâche complexe dont il semble essentiel de considérer l'aspect multidimensionnel. Effectivement, selon le point de vue de Weil-Barais « [...] les connaissances sont investies au plan émotionnel, affectif, cognitif, relationnel et social » (2004, p. 15). Pourtant, il semble indispensable de disposer d'une « structure cognitive » selon les termes d'Aubusel, cité par Astolfi (2010, p. 72) permettant le traitement, comme le stockage.

Pour comprendre plus spécifiquement ce qui se joue au niveau du cerveau lors du processus d'apprentissage, le chapitre suivant définira le fonctionnement théorique du traitement de l'information selon une approche cognitiviste.

1.2. Le traitement de l'information

Le modèle de traitement de l'information proposé par les cognitivistes Büchel et Büchel (2011) présente le fonctionnement de l'apprentissage et de la mémorisation selon le modèle à trois magasins, représenté ci-après :

Figure 2 : Le modèle du traitement de l'information (Büchel et Büchel, 2011, p.16).



Le schéma ci-dessus explique comment la mémoire est construite et comment les processus s'organisent dans l'apprentissage. Par cette illustration, Büchel et Büchel tentent de rendre compte des différentes étapes de construction de la connaissance. Nous retiendrons particulièrement que ces auteurs décrivent trois plans de mémorisation qui permettent la transmission de l'information en vue de l'apprentissage à long terme. En premier lieu, ils évoquent les registres sensoriels, qui permettent de capter, par nos sens, l'information provenant de l'environnement et constituent la mémoire à ultra-court terme. L'information est ensuite transmise en mémoire à court terme aussi appelée mémoire de travail. C'est par l'intermédiaire de cette dernière et de ses deux compartiments que s'effectue le traitement ou non de l'information : la mémoire tampon et l'administrateur central. La mémoire tampon permet la rétention de l'information durant un laps de temps relativement bref. Celle-ci est en effet rapidement oubliée ou transférée à l'administrateur central qui exécute le traitement par des comparaisons avec les connaissances stockées en mémoire à long terme. Cette dernière est

également subdivisée en deux compartiments : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La première permettrait d'enregistrer un mot appartenant à un contexte spécifique. Lieury (1996) ajoute que lorsqu'il s'agira de se rappeler le mot en question, il se créera un sentiment de déjà-vu. Elle serait en effet un sous-ensemble de la mémoire sémantique que Lieury (1996) considère comme une bibliothèque permettant l'inférence de liens par le sens du mot à partir d'un autre. Lieury se propose de représenter la mémoire sémantique comme un filet de pêcheur au sein duquel les concepts sont interconnectés. Or, la mise en lien suppose que l'information ait au préalable été stockée et reconnue (Lieury, 1996; Lieury, 2010). Par ailleurs, l'apprentissage dépendrait des connaissances déjà présentes en mémoire, puisque « [...] la mémorisation est un va et vient entre mémoire à court terme et mémoire à long terme » (Lieury, 1996, p. 174). Il ajoute que c'est par l'apprentissage dans des contextes divers et variés que les concepts se construisent, s'enrichissent progressivement au fil des expériences vécues et se fixent en mémoire à long terme (Lieury, 1996). Cependant, c'est le corps, dans un premier temps, qui est en relation avec l'environnement (Mayen, 2015). Ainsi, afin de se souvenir d'une information relative à un objet, il conviendrait de se rappeler l'interaction sensorielle et motrice entre le corps et l'objet (Damasio, 2010). Nous retrouvons ici l'importance des registres sensoriels de Büchel et Büchel et le rôle essentiel du corps comme interface à la constitution de traces à travers ses sens, auxquels nous pourrions ajouter la proprioception. Cette dernière étant la perception du mouvement (Brainbridge Cohen, 2002) ou de la mobilité (Paoletti, 2002).

La mémoire à long terme posséderait une capacité quasiment illimitée de stockage, permettant de conserver définitivement ou du moins très longuement les informations en mémoire. Cette explication exclusivement théorique met l'accent sur la cognition, bien qu'elle ait le mérite de montrer la complexité des processus en jeu ainsi que la place que certains accordent au corps et ses ressentis. Cette façon de voir les choses confirme l'intérêt de se pencher sur l'introduction du mouvement dans l'apprentissage, notamment chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

1.3. La motivation

La motivation est une thématique récurrente à l'école qui, d'un point de vue théorique ne trouve pas une définition unanime du fait de la complexité des paramètres qui la composent.

Néanmoins, *le Petit Robert* (2017) propose plusieurs définitions dont deux semblent intéressantes à explorer. En effet, dans une perspective psychologique, la motivation serait l'« action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement » (Robert, 2017). Du point de vue philosophique, elle serait la « relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Robert, 2017). La motivation pourrait donc être considérée comme une volonté, un désir (Espinosa, 2003). Or, dans le domaine de l'éducation, quelle est la part de désir et de volonté de l'élève, alors que l'enseignant, tenu par les objectifs définis dans le PER, élabore unilatéralement, un programme et des tâches à accomplir ? En ce sens, il semble intéressant de questionner les composantes motivationnelles sous-jacentes dont il est question et qui sous-tendent l'apprentissage.

Viau, qui a étudié la question de la motivation donne la définition suivante :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui trouve ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1994, p. 7).

En décortiquant cette définition, il se dégage trois aspects :

- Premièrement, la motivation serait un état dynamique, impliquant des variations et des fluctuations au cours du temps (Reeve, 2012).
- Deuxièmement, la volonté de l'individu à s'engager dans une tâche dépendrait du regard qu'il porte sur lui et sur sa capacité à réaliser ce qui est demandé. C'est ce que Duclos *et al.* (2002) appellent l'estime de soi, et qui serait gage d'engagement dans une activité. En effet, croire en son potentiel serait source de motivation. La motivation ainsi générée permettrait à l'individu de persévérer et d'obtenir des réussites qui le conduiront à se sentir compétent. Dans le cas contraire, lorsqu'il est question de « résignation » (Fenouillet, 2012, p. 112), c'est-à-dire de dévalorisation ou d'un sentiment d'incapacité, il peut apparaître une inaptitude à canaliser son attention et par conséquent une difficulté à classer les informations dans le bon tiroir de sa mémoire (Fenouillet, 2012).
- Troisièmement, la persévérance et l'engagement induiraient des comportements individuels (Reeve, 2012). Ces derniers peuvent prendre des formes variées qui ont été développées par Viau (1994) et Reeve (2012), dont les points de vue sont explicités

brièvement dans le paragraphe suivant. Toutefois, il est intéressant de se demander ce qui conduit un individu à s'engager dans une tâche, à persévérer ou parfois à s'arrêter ou à renoncer (Reeve, 2012).

Postuler que la motivation implique un certain nombre de comportements suppose de pouvoir les identifier. Viau (1994) identifie quatre comportements spécifiques : le choix de s'impliquer dans l'activité, la persévérance dans son accomplissement, l'engagement cognitif et la performance qui en résulte. Dans le cadre de cette recherche, deux dimensions supplémentaires définies par Reeve (2012) viennent compléter cette liste : les expressions faciales et les gestes du corps. Viau (1994) rappelle également que la motivation est étroitement liée au facteur cognitif que représentent les connaissances antérieures. Cela signifie que les acquis antérieurs influenceraient la motivation. Or, Fenouillet apporte un regard quelque peu divergent. En effet, il pense que la motivation n'impacterait pas l'acquisition des connaissances, mais que ce sont plutôt les stratégies utilisées qui favoriseraient la mémorisation (Fenouillet, 2012). C'est pourquoi une personne motivée chercherait la stratégie la plus efficace permettant le stockage de l'information en organisant et en élaborant des procédés mnémotechniques qui facilitent le processus de mémorisation (Fenouillet, 2012). Ce qui est décrit montre l'importance de la façon dont le sujet s'approprie la connaissance en termes de stratégies ou de mémorisation.

Bien qu'idéalement tout enseignant souhaite des élèves motivés pour chaque activité scolaire, Reeve (2012) rappelle que la motivation a une force et un but animés par des facteurs personnels et environnementaux. Or, du fait de son évolution au cours du temps, l'individu semble parfois motivé de lui-même, comme s'il avait en lui une volonté ou le désir de développer ses habiletés qui le pousseraient à être intrinsèquement motivé. Il ajoute que parfois cette motivation peut baisser au cours de la tâche, le contraignant à puiser dans son environnement des éléments motivationnels médiatisant son action. La motivation permettrait ainsi la sélection d'éléments motivants au détriment des autres et agirait comme un filtre sur l'attention au niveau de la mémoire à court terme (Fenouillet, 2012).

La motivation peut ainsi constituer un facteur impactant l'acquisition des connaissances par les stratégies employées (Fenouillet, 2012) et permettrait aussi, par ailleurs, d'expliquer

l'inattention de l'individu en cours d'activité (Albaret J.-M. , 2001). L'inattention définie par son antonyme *l'attention* constitue une thématique particulièrement complexe dont il sera question dans le chapitre suivant.

1.4. La question de l'attention

La problématique attentionnelle peut se manifester de deux manières différentes : un enfant agité est sans cesse en mouvement, alors qu'un enfant distrait ne peut se concentrer et s'évade dans ses rêveries (Corraze & Albaret, 1996). Ces constats certes naïfs émanent régulièrement des observations d'enseignants. Cependant, d'un point de vue diagnostique, le trouble de l'attention est considéré dans le DSM 5 comme un trouble neuro-développemental présent et persistant dans tous les domaines de la vie de l'enfant. Ce déficit se présente sous diverses formes : l'individu ne parvient pas à prêter attention aux détails, fait des erreurs d'étourderie, a de la peine à soutenir son attention dans une tâche ou un jeu, semble ne pas écouter lorsqu'il est en situation d'interaction verbale, il peine à terminer et à organiser son travail, etc. (American Psychiatric Association, 2016). L'accent est mis sur la problématique attentionnelle avec ou sans hyperactivité.

La Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement (CIM-10), détermine, elle, le trouble de l'attention comme un trouble du comportement sous la dénomination « troubles hyperkinétiques » lors de la présence d'hyperactivité et d'impulsivité. En revanche, lorsque de telles manifestations ne sont pas présentes, les experts émettent le diagnostic de trouble de l'attention (Organisation mondiale de la santé, 1994). Les manifestations de l'inattention peuvent se présenter de la manière suivante : incapacité à maintenir l'attention lors d'activités de jeu, incapacité à écouter ce qui est dit, difficulté à organiser les tâches et les activités, perte du matériel nécessaire en classe, distractions récurrentes par des stimuli externes, etc. (Organisation mondiale de la santé, Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement: critères diagnostiques pour la recherche, 1994).

Le DSM 5 ainsi que la CIM-10 décrivent des signes cliniques corollaires du diagnostic de trouble de l'attention. Les individus répondant à plusieurs critères selon un protocole établi seront étiquetés usuellement dans la pratique de TDAH. Or, au-delà de cette catégorisation, le manque d'attention constaté par les enseignants peut provenir, comme mentionné en

introduction de ce chapitre, d'un comportement d'élève lui semblant inadéquat durant la leçon (Weil-Barais, 2004). Pour sa part, Weil-Barais (2004) reconnaît deux profils d'élèves : *les rêveurs* qui ne répondent pas aux sollicitations de l'environnement et les *têtes de linottes* qui bougent sur leur chaise, se retournent et répondent de manière hâtive. Cette observation tend à identifier de manière subjective des comportements indésirables en classe. Weil-Barais pense que ces comportements sont certes divergents, mais résultants d'une même difficulté : celle de l'attention. Néanmoins, ces comportements peuvent désigner à la fois un manque de motivation, mais également un manque d'attention. Effectivement, la motivation, comme traitée au chapitre 1.3. peut induire des comportements tels que ceux décrits précédemment par Weil-Barais.

L'attention peut être définie ainsi : « *Attention may be viewed as an organ system in which specific anatomical areas are involved in orchestrating cognitive operations such as obtaining and maintaining an alert state, orienting to sensory information or regulation thoughts and feelings* » (Posner, 2008, p. 23). Autrement dit, l'attention est considérée comme « un ensemble de processus imbriqués qui influent sur plusieurs domaines : perceptif, conceptuel et/ou moteur » (Marquet-Doléac, Soppelsa, & Albaret, 2010, p. 69). Selon la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) l'attention correspond à « des fonctions mentales spécifiques de concentration sur un stimulus externe ou une expérience interne pour la période de temps requise » (Organisation mondiale de la santé, 2012, p. 56).

L'attention est un facteur personnel déterminant l'action (Jaligot, 2015). Elle est omniprésente à l'école (Montel, 2016), puisqu'elle est mobilisée dans les tâches cognitives et permet l'adaptation au milieu (Albaret, Marquet-Doléac, & Soppelsa, 2010). Par conséquent, elle serait une condition préalable indispensable à la réussite scolaire (Posner, 2008), car elle joue selon Montel « [...] un rôle essentiel dans le fonctionnement humain. [...] elle est un prérequis à toute autre fonction cognitive » (2016, p.8). En d'autres termes, l'attention permet de mémoriser, de penser et d'exécuter une tâche (Montel, 2016). En effet, elle est impliquée dans diverses opérations mentales et comportementales comme la sélection d'informations, le maintien de la concentration ou la résistance à la distraction (Montel, 2016). Albaret *et al.*(2010) identifient trois composantes attentionnelles : l'attention soutenue qui consiste, de façon volontaire, à

maintenir durant un laps de temps relativement long son attention, l'attention sélective consistant à poser son attention sur un élément particulier en inhibant les autres sources d'information et l'attention divisée qui permet de faire deux choses simultanément. Bastin et Deroux (2007) mentionnent une quatrième composante : l'alerte. Cette dernière se caractérise par un état d'éveil et par une disposition de l'individu à traiter et à réagir aux stimuli externes.

Outre les processus attentionnels, il semble inéluctable de devoir tenir compte des fonctions exécutives, évoquées au chapitre 1.1., notamment de la flexibilité cognitive et de l'inhibition nécessaires au maintien de l'attention. D'une part, la flexibilité cognitive permet de porter son attention sur un élément puis un autre au cours d'une activité (Montel, 2016) de manière fluide (Albaret, Marquet-Doléac, & Soppelsa, 2010). D'autre part, l'inhibition permet de focaliser son attention sur un seul élément en faisant abstraction d'autres stimulations environnementales (Montel, 2016). Albaret postule que « des comportements d'inhibition à l'égard des stimuli non pertinents sont une caractéristique essentielle du développement des processus cognitifs » (2001, p. 2). L'attention semble donc être un processus complexe essentiel à la mise en activité du sujet, puisque l'information ne peut être captée que si l'individu est en état de pouvoir recevoir l'information pour ensuite la traiter.

Cependant, qu'est-ce qui se joue en classe ? Outre les jeunes présentant un TDAH, d'où peut provenir ce manque d'attention des autres élèves signalés par l'enseignant ?

Quatre facteurs potentiels peuvent aider à répondre à cette interrogation :

- Premièrement, le rendement attentionnel est variable selon le moment de la journée ou les tâches à effectuer (Montel, 2016).
- Deuxièmement, la surcharge de la mémoire de travail peut placer l'élève en situation de double tâche. En effet, au regard de la théorie développée au chapitre 1.2., un élève paraissant distrait ou inattentif peut signifier par ces comportements une capacité limitée au niveau du traitement de l'information en mémoire à court terme. Cela se traduit dans la pratique par une incapacité à écouter et à écrire simultanément.
- Troisièmement, à l'adolescence, se développe une structure intellectuelle nommée « la pensée formelle » (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Un parallèle peut être fait avec le stade de développement sensori-moteur de Piaget qui se caractérise par l'intégration des actions motrices en représentations manipulables par la pensée (Tourette &

Guidetti, 2002). Ces deux formes d'intelligence permettent aux jeunes de se détacher des réalités concrètes pour réfléchir de manière abstraite. L'abstraction est « l'opération qui consiste à isoler par la pensée une ou plusieurs qualités d'un objet concret pour en former une représentation intellectuelle » (Jumel, 2014, p. 203). L'abstraction consiste à se faire une représentation mentale, cependant, cette faculté doit être suffisamment développée pour que le jeune s'en sorte au secondaire (Galimard, 1998).

- Quatrièmement, le manque de motivation implique un non-engagement de l'individu qui peut se traduire par des stratégies d'évitement, car « [...] un enseignant ne doit pas s'attendre à ce que seule la matière suffise à motiver ses élèves ; ce seront également les conditions d'apprentissage qu'il saura créer et la façon dont les élèves les percevront qui influenceront leur motivation » (Viau, 1994, p. 7). Autrement dit, l'enseignant devrait imaginer des séquences didactiques suscitant la participation des jeunes.

Ce quatrième facteur notamment peut constituer une piste concrète de réflexion. En effet, selon Weil-Barais (2004), la nouveauté de la situation sollicite l'attention, dès lors, l'innovation pourrait créer une rupture dans la routine scolaire des jeunes et ainsi apporter une nouvelle dynamique. Cette opinion est partagée par Gagné *et al.* (2009) pour qui l'enseignant devrait veiller à limiter la demande en attention, mais aussi aider l'élève à la gérer, en proposant des activités motivantes, en veillant à ne pas le surcharger avec des informations trop importantes et denses. Dans ce sens et en lien avec l'importance du corps que nous avons évoquée au point 1.2., aussi parce que les sciences nous montrent que le corps et le cerveau sont continuellement en interaction (Damasio, 2010), la nouveauté, sur un plan didactique, pourrait consister à considérer le corps comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Plus précisément, l'enseignant pourrait proposer des activités d'apprentissage par le mouvement afin d'impliquer corporellement et ainsi activement l'individu dans les tâches proposées. Ces activités pourraient constituer une aide, particulièrement pour des élèves dont le développement de la capacité d'abstraction n'est pas encore suffisant, ou qui sont peut-être contraints à l'abstraction trop tôt dans leur développement cognitif.

La question de l'engagement corporel des élèves dans les apprentissages, en allant au-delà des manipulations perceptivo-tactiles et plus particulièrement en lien avec la mobilisation du corps par le mouvement sera développée plus précisément dans le chapitre suivant.

1.5. Le mouvement dans les apprentissages

Le mouvement peut être défini comme un comportement permettant à l'être humain de bouger, de se déplacer et d'agir sur des objets (Paoletti, 2002). Il peut dès lors sembler étrange de questionner l'apprentissage sous cet angle, notamment au niveau secondaire I. En effet, l'image de l'école secondaire, dans la croyance commune, évoque entre autres le calme, la discipline, le silence, la rigueur, le travail. Le mouvement, quant à lui, s'apparente plutôt à l'éducation physique, aux temps récréatifs générateurs de bruit et de perturbations, mais aussi aux apprentissages réalisés chez les enfants plus jeunes. D'ailleurs, dans le domaine de la psychomotricité s'est développé le concept pédagogique *d'éducation par l'activité motrice* (Paoletti, 2002) qui propose aux enseignants de joindre le mouvement aux tâches scolaires. C'est donc une manière de faire permettant l'appropriation des contenus scolaires chez les écoliers des premières années primaires. L'objectif étant de contribuer au développement cognitif de l'enfant, le mouvement ne doit pas être une fin en soi, mais un moyen d'atteindre l'objectif fixé. Il peut aussi constituer un allié lors des difficultés liées à l'attention, la mémorisation et la compréhension (Paoletti, 2002).

Toutefois, le PER du secondaire I, par son domaine *Corps et mouvements*, propose de développer les capacités transversales comme la collaboration, la communication et des stratégies d'apprentissage par l'intermédiaire de l'interdisciplinarité. Il est également stipulé que la pratique du mouvement développe les capacités cognitives, affectives et sociales des élèves. En extrapolant, le mouvement n'est donc pas strictement réservé aux apprentissages chez les plus jeunes, mais mérite d'être également développé et utilisé dans les apprentissages chez les adolescents.

L'entrée à l'école secondaire coïncide avec l'entrée dans la puberté. C'est une période instable caractérisée par des transformations à la fois physiologiques et psychologiques sources de redéfinition identitaire (Donabédian, 2012). Cette étape est taxée *d'aventure* par Galimard (1998), aventure dans laquelle l'enfant entre, car il s'agira de s'approprier un corps en mutation tout en acceptant son image et le regard d'autrui (Donabédian, 2012). En effet, comme le signale Galimard: « La transformation pubertaire se fait donc d'abord par le corps, à travers le corps » (1998, p. 13). Cependant, il se peut que le jeune encoure un risque de désinvestissement ou de refus du corps en devenir (Donabédian, 2012). Il peut dès lors paraître risqué de s'aventurer dans une approche plus corporelle des apprentissages. Cependant,

comme le dit Bloch : « Les apprentissages dits corporels ne se réduisent pas à l'acquisition de nouvelles organisations de mouvements, elles contribuent à façonner la connaissance » (2003, p. 48). L'enseignant pourrait-il ainsi tirer des bénéfices d'une telle approche ?

Pour les cognitivistes, le corps est perçu comme « le réceptacle du système de traitement de l'information » (Hauw, 2013, p. 5). Le mouvement quant à lui, n'est pas davantage considéré positivement, puisqu'il est décrit comme perturbateur, générateur d'interférences (Hauw, 2013). Toutefois, le modèle du traitement de l'information tel qu'il est décrit au chapitre 1.2. a fait l'objet de critiques, du fait de son caractère limitant, réduisant l'humain au rang de machine, par omission des dimensions affective, culturelle et corporelle (Bruner, 1991). Le changement de paradigme serait de considérer l'action et le sens comme conjoints. Ce processus impliquerait que l'apprentissage ainsi que les connaissances renvoient à des activités ayant une signification (Hauw, 2013).

Par ailleurs, tout comme Piaget notamment, Hauw pense que « [...] le monde n'est compris que parce que nous agissons dessus » (2013, p. 5). Il serait donc question de rendre l'élève cognitivement actif dans ses apprentissages (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009), ce qui impliquerait un engagement du sujet (Weil-Barais, 2004). En s'engageant, l'individu peut effectuer une action sur un objet et ainsi construire ses connaissances (Raynal & Rieunier, 2014). Le mouvement semble ainsi selon Weil-Barais essentiel au développement cognitif de l'être humain, car « c'est généralement par l'expérience que les savoirs se forment et se transforment et dans l'action qu'ils se manifestent » (Weil-Barais, 2004, p. 14). Ce serait, en outre, le vécu en situation qui permettrait aux connaissances d'être stockées en mémoire épisodique.

Le corps est au premier plan des phénomènes cognitifs par ses capacités perceptives. Pas seulement parce qu'il est l'instrument de la reconnaissance et de la prise d'information, mais aussi parce que la formation des capacités perceptives et leur élaboration opérative, pour l'action en situation, suppose une interrelation entre apprentissage des concepts et des raisonnements et des apprentissages de la perception (Mayen, 2015, p. 246).

Autrement dit, le corps et l'esprit sont étroitement liés. De plus, en se référant au modèle à trois magasins décrit précédemment (Büchel et Büchel in chapitre 1.2.), c'est par le corps que les informations sensorielles sont perçues puis utilisées et stockées par les différentes mémoires. Pour investir son propre développement cognitif, l'élève devrait ainsi s'activer, se

mettre en mouvement, cognitivement ou physiquement pour se préparer à entrer dans un projet. C'est-à-dire qu'il pourrait avoir besoin de bouger, de s'étirer ou encore de bâiller pour entrer dans les apprentissages. (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009). Cette opinion est partagée par Hannaford qui pense que : « Le mouvement ancre la pensée et l'apprentissage » (1997, p.119). Elle poursuit ainsi : « C'est grâce au mouvement que nous pouvons traduire pensées et émotions en mots, et en actions qui permettent à nos idées créatives d'enrichir le monde » (Hannaford, 1997, p. 132). En revanche, un enfant paraissant apathique ou rêveur peut exprimer une réaction de démission, de retrait. Ceci pourrait par exemple indiquer que l'enfant ne joue pas le rôle qu'il souhaite (Mucchielli-Bourcier, 2001). Le mouvement pourrait alors représenter une piste pour répondre à cette difficulté, tout en permettant de rendre le sujet actif en donnant du sens aux apprentissages.

Dans une perspective psychomotrice, en s'intéressant notamment aux techniques fondées sur une approche corporelle (Bullinger, 2007), la conscience de son propre corps constitue : « L'ensemble de la « représentation » motrice, c'est-à-dire de nos mouvements, attitudes et postures » (Mucchielli-Bourcier, 2001, p. 44). Cette approche considère le « corps [comme] un indicateur précieux de notre monde intérieur, de nos pensées, de nos émotions, de nos sensations » (Marin, 2010, p. 85). La stabilisation et la progression des conduites rappellent ce que Bullinger (2007) nomme « l'instrumentation du corps », c'est-à-dire que l'organisme devient un outil au service de l'individu.

Par ailleurs, le corps peut être perçu comme point d'appui à la réalisation de mouvements complexes, mais aussi à l'intentionnalité (Bullinger, 2007). C'est l'interaction entre le corps et son milieu qui permet d'alimenter l'activité cognitive conjointement à la régulation du tonus (Bullinger, 2007). Cependant, l'appui sur l'enveloppe corporelle peut s'avérer être un écueil si celui-ci n'est pas suffisamment intégré, car le jeune qui investit de l'énergie dans la régulation de son tonus peut rencontrer des difficultés à porter son attention sur la tâche à réaliser (Bullinger, 2007). En effet, sentir son corps peut demander tellement d'attention que les jeunes ne sont plus à même de pouvoir centrer leur attention sur une tâche scolaire, ce qui engendre des doubles tâches. C'est également la position défendue par Lièvre et Staes : « L'enfant, qui n'a pas trouvé de solution pour son propre corps, trouvera peu de solution au niveau scolaire » (2000, p. 107). Ainsi le jeune devrait en premier lieu investir son corps, afin de trouver son équilibre lui permettant de s'engager ensuite dans des apprentissages. C'est pourquoi l'enfant

aurait besoin de repères et de soutien à divers niveaux : sensori-moteur, posturaux, cognitifs et affectifs, pour se développer et ainsi organiser son fonctionnement (Schmid-Nichols, 2011). Par ailleurs, l'activité, dont découle la participation active, peut aider à soutenir l'attention et contribuer à la compréhension. En effet, selon Wallon, repris par Bullinger (2007), les mécanismes nécessaires à la stabilisation du corps sont les mêmes que ceux nécessaires au maintien de l'attention, car l'attention évolue en parallèle à l'instrumentation du corps. C'est pourquoi les expériences corporelles vécues devraient solliciter la mémoire (Marin, 2010). En effet, si un événement est marqué émotionnellement, cela peut aider à se le rappeler (Damasio, 2010). Avec le temps, un élément ou une partie de ce dernier peut être utilisé en d'autres circonstances.

Un regard croisé entre la psychologie cognitive et la psychomotricité met en lumière plusieurs hypothèses de compréhension liées à la problématique de la double tâche :

- Si l'élève effectue une tâche comme écrire par exemple, il est possible qu'il ne puisse pas écouter simultanément. En effet, l'empan de mémoire à court terme définit la capacité de stockage.
- L'attention portée à la tâche peut contraindre ou non l'élève à inhiber les distracteurs sensoriel et le rendre indisponible, compte tenu de la charge que peut constituer l'inhibition.
- Le mouvement pourrait rendre le jeune physiquement actif. Ceci pourrait l'inciter à prendre part aux activités proposées de manière active. L'attention portée à l'objet se trouverait améliorée, car la motivation suscitée par la tâche lui permettrait de s'activer.
- Les activités impliquant un investissement corporel pourraient permettre de créer des émotions ou des situations que l'élève peut stocker en mémoire épisodique et ainsi y avoir recours au moment de se réactiver la connaissance.

Il semble donc, à travers ces différents constats, qu'un bénéfice pourrait naître de la mise en place de situations didactiques impliquant le mouvement.

1.6. Questions de recherche et objectif de recherche

La volonté d'effectuer cette recherche résulte d'une part de ma personnalité dynamique qui ne peut pas envisager l'enseignement comme une pratique figée. Le sport a eu et a encore une place importante dans ma vie et me permet d'y trouver des bienfaits physiques et psychiques. Mon attrait pour le mouvement m'a certainement conduit à m'interroger sur la possibilité d'allier mouvement et apprentissage au sein d'une séquence didactique avec pour objectif le développement d'une pratique interdisciplinaire dans une perspective d'ouverture et d'innovation pédagogique.

D'autre part, elle résulte de constats d'enseignants identifiant de manière récurrente des élèves inattentifs en classe, propos traité au chapitre 1.4. De ces constats est née une volonté d'identifier les causes possibles de tels comportements, mais surtout de proposer des pistes de remédiations qui pourraient permettre de diminuer l'apparition d'attitudes entravant les conduites attendues en classe. En effet, il semble que rendre l'école dynamique, c'est-à-dire donner une importance au corps dans le processus cognitif et par conséquent intégrer des apprentissages en mouvement, pourrait permettre aux élèves en difficulté de trouver du sens à leur apprentissage (voir chapitre 1.5.). C'est la position défendue par Hannaford : « À l'école il faut ménager un temps de mouvement et d'intégration pour faciliter la résolution de problèmes » (1997, p.265). Chaubert (2013) pense même qu'une école en mouvement est une invitation à la participation et contribue à rendre les leçons plus dynamiques et attractives. Perrenoud ajoute : « faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir » (2003, p. 10). Tout indique donc que des situations didactiques surprenantes peuvent naître de séquences en mouvement, « piquant » la curiosité des élèves, suscitant leur intérêt et par là même les motivant à participer aux apprentissages.

La question de recherche sur laquelle se fonde ce travail est donc la suivante :

Comment l'intégration du mouvement comme élément didactique dans une séquence d'apprentissage agit-elle sur la motivation de l'élève et a-t-elle un impact sur son attention en cours d'activité ?

Une question secondaire sous-jacente à mon questionnement initial peut être posée :

Comment les élèves perçoivent-ils cette proposition et comment réagissent-ils à cette « nouvelle » approche ?

Mon hypothèse est que le mouvement, de par ses caractéristiques présentées aux points 1.3., 1.4. et 1.5., devrait être générateur de motivation. Conjointement, l'attention apportée à la tâche gagnerait en qualité et en efficacité et permettrait de se prolonger.

Mon parcours de formation m'a permis de me familiariser avec divers domaines des sciences de l'éducation et de la psychologie. Ces approches multiples et variées me permettent d'appréhender la réalité sous des angles divers en posant un regard pluridisciplinaire. Par ailleurs, le mandat d'un enseignant spécialisé est, selon les directives cantonales jurassiennes, de répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficulté scolaire. Dans ma pratique, je propose d'une part des mesures de compensation des désavantages se traduisant par des adaptations pédagogiques pour la classe ou les élèves concernés. D'autre part, il peut s'agir de proposer du co-enseignement, pratique étant considérée comme une intervention particulière au sein d'une classe régulière dont les modalités sont définies en fonction des contraintes horaires, des représentations de l'enseignant régulier sur le mode d'aide et des besoins des élèves.

L'enseignant de niveau secondaire est un spécialiste dans sa discipline qui a acquis des connaissances et des compétences dans les branches enseignées. Il est généralement seul dans sa classe et gère son programme en fonction du plan d'étude romand (PER) et des manuels officiels qui lui sont remis. C'est aussi l'identité professionnelle des enseignants et notamment le modèle d'enseignement qui influence les possibilités de collaboration (Corriveau, Boyer, Fernandez, & Striganuk, 2010). Par ailleurs, les enseignants ayant été formés il y a quelques années n'ont pas forcément été sensibilisés à la collaboration et évoluent selon des pratiques relativement individualistes, bien qu'il y ait des échanges entre enseignants de même branche. Seulement, en général, l'enseignant est seul maître à bord dans sa classe et les regards extérieurs sont alors parfois considérés comme jugeants, ou au contraire peuvent être enrichissants au point d'engendrer une remise en question de la manière d'enseigner.

Cependant, depuis quelques années, l'inclusion scolaire d'élèves présentant des pathologies diverses appelle la présence de spécialistes dans les bâtiments scolaires permettant de soutenir l'enseignant dans sa tâche quotidienne, notamment par la pratique du co-enseignement. Ce dernier peut se définir assez largement par la présence de deux professionnels en pédagogie intervenant conjointement dans une même classe. Cette pratique fait son chemin, avec des adaptations plus ou moins aisées ; cependant, elle reste peu pratiquée, car elle peut faire

l'objet de stress et être source de conflit ou de désarroi. Effectivement, il est souvent préféré d'exclure un élève présentant des difficultés, plutôt que de le laisser dans la classe et de faire appel à une ressource extérieure. Or, il semble qu'à l'heure actuelle, alors que l'école se veut de plus en plus inclusive et accueille un public diversifié, la collaboration entre un enseignant de branche et un enseignant spécialisé s'avère complémentaire, voire essentielle. La complémentarité à l'action de transmission peut par exemple résider dans les temps d'observation de l'enseignant spécialisé ou dans des propositions d'aménagements des dispositifs pédagogiques mis en place. L'observation peut permettre d'identifier certaines difficultés et de prendre du recul face à l'action s'ouvrant sur une réflexion des pratiques adaptées au contexte, aux élèves et à leurs difficultés. Dans cette optique, la collaboration peut permettre une décentration conduisant à la remise en question de pratiques débouchant sur des innovations répondant aux attentes d'un public varié. C'est d'ailleurs ce que pense Bullinger : « Le fait de nous décentrer de nos habiletés d'adulte et de reconnaître les besoins spécifiques de l'enfant en apprentissage devrait permettre de créer des situations scolaires optimales pour que l'enfant en développement maîtrise ces savoirs » (2007, p. 98). Cette décentration offre la possibilité de positionner les besoins des élèves au centre des préoccupations.

Pour mener à bien cette recherche, un premier temps de discussion avec mes collègues m'avait permis de leur présenter mon projet. Une enseignante de français s'était alors approchée de moi pour me faire part de son intérêt et de sa volonté à s'engager dans la démarche. Or, à notre connaissance, aucune activité en mouvement n'était proposée dans les moyens officiels de français. C'est pourquoi nous avons imaginé des séquences de type scolaire, englobant des exercices tirés des moyens officiels, mais aussi des activités en mouvement, permettant à l'élève d'utiliser son corps dans ses apprentissages. Les objectifs définis par le PER servent de base pour la construction de nos leçons et l'articulation des temps de mouvement et des tâches plus traditionnelles. Il était important pour nous de construire conjointement ces séquences, afin que chacune soit impliquée dans la démarche. De plus, n'ayant pas de classe attitrée et n'étant pas dépositaire de la matière abordée, il était indispensable de collaborer avec l'enseignante volontaire.

Chapitre 2 – Méthodologie

Cette recherche s'est effectuée dans une école secondaire jurassienne et plus précisément dans une classe de français niveau C de 9^{ème} année Harnos. Cette classe, composée de dix élèves (huit garçons et deux filles), a été choisie, car mon projet de recherche intéressait cette enseignante régulière de français. Sa volonté de s'interroger sur son enseignement offrait un terrain propice. En effet, elle a perçu, dans ma proposition de collaboration à ce travail de master, une occasion d'expérimenter des activités qui pourraient venir en aide aux élèves en difficulté qu'elle accueille dans sa classe. C'est pourquoi il est convenu entre l'enseignante régulière et l'enseignante de soutien une intervention en co-enseignement, à raison de quatre sessions hebdomadaires durant deux mois.

Tout au long de l'intervention, les données sont récoltées selon cinq étapes, suivant l'ordre préétabli :

Tableau 1 : Les 5 temps de la récolte des données.

Temps 1	}	Avant l'intervention
Questionnaire initial (élèves)		
Temps 2	}	Pendant l'intervention
Entretien collectif (élèves)		
Temps 3	}	Après l'intervention
Observation non participante		
Temps 4	}	
Questionnaire final (élèves)		
Temps 5	}	
Entretien collectif (élèves)		

Ces cinq temps sont développés au point 2.2.

Au sein des questionnaires figurent des questions relatives aux stratégies d'apprentissage. En effet, lors de la construction méthodologique, il avait été envisagé d'identifier chez l'élève un impact au niveau des compétences de rétention de l'information. C'est pourquoi il avait été question de proposer un texte, sous la forme d'un premier jet qui serait ensuite comparé à une production finale en fin de cycle d'apprentissage. Or, les observations et le vécu en classe ont recentré l'étude sur la motivation et sur l'attention en classe. De plus, les élèves interrogés peinent à identifier l'impact que peut avoir telle ou telle action sur leurs compétences. Compte tenu de compétences métacognitives peu développées, les stratégies d'apprentissage ainsi que l'impact des activités différentes sur les connaissances ont finalement été mis de côté.

2.1. Fondement méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un paradigme pragmatique qui, selon la terminologie de Van der Maren (2003), a pour objectif de proposer des pistes permettant de résoudre certains dysfonctionnements identifiés dans la pratique. Les dysfonctionnements identifiés dans le cadre de cette recherche résident d'une part dans le manque d'attention fréquemment relevé par les enseignants, mais aussi dans les lacunes constatées en termes de connaissances acquises chez les élèves en fin de cycle d'apprentissage. Pour sa part, Astolfi parle plutôt de recherche-action qui « vise à solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité par l'intervention » (1993, p. 7). Inscrire cette recherche dans une démarche pragmatique permet de contribuer à analyser sa propre pratique enseignante, afin de l'améliorer.

Cette recherche se veut qualitative, car elle se base sur « des données non métriques » pour lesquelles il n'existe aucun étalon de référence (Van der Maren, 2004). Elle s'apparente à une étude de cas qui se veut interprétative de phénomènes rencontrés dans le contexte scolaire d'un petit groupe. Il s'agira d'analyser et de justifier l'action pédagogique menée, afin d'identifier si un enseignement dispensé selon des modalités qualifiées de « différentes » peut développer une autre qualité d'attention, permettre son amélioration et présenter une source de motivation pour les élèves, favorisant leur engagement dans l'apprentissage.

L'objectif à travers cette recherche est ainsi d'étudier l'impact d'activités scolaires incluant le mouvement. Cette démarche peut être comprise selon Astolfi comme une « innovation contrôlée » (1993, p. 8). En effet, comme il le signale : « Les recherches de faisabilité (de type

pragmatique) visent à constituer un corpus sur la base d'innovations contrôlées, capitalisées, et d'en préciser la typologie raisonnée d'utilisation. Elles s'organisent ainsi autour de la détermination d'un possible didactique, dans le cadre d'hypothèses préalables » (Astolfi, 1993, p. 12). Le choix d'une telle démarche repose sur le sentiment d'insatisfaction de l'enseignant, ayant l'impression de se répéter année après année, sans pour autant que les élèves n'atteignent les objectifs fixés. Il permet aussi de réfléchir à une façon de donner une nouvelle dynamique à son enseignement en apportant de la nouveauté, sous la forme d'activités inattendues ou différentes du quotidien scolaire habituel.

2.2. Corpus

Cette recherche débute au printemps 2017 afin de prendre place à la rentrée d'août 2017. Il est important d'entreprendre le recueil des données dès la rentrée, afin de connaître les représentations des élèves sur leur scolarité passée avant d'entamer une nouvelle année scolaire, qui plus est dans un nouvel établissement avec une organisation différente de ce qui était connu jusqu'à présent pour eux. C'est pourquoi, lors de la rentrée des classes, une lettre expliquant le projet de recherche est distribuée aux dix élèves de la classe de français concernée par ce travail. Ils sont invités à en prendre connaissance. Cette missive destinée aux parents constitue une demande d'autorisation de participation à la recherche qui sera menée dans la classe de français de leur enfant. Tous les parents ont répondu à la demande, dont trois négativement. L'échantillon se composera de sept élèves, soit deux filles et cinq garçons âgés de douze à treize ans. La recherche s'étendra de la rentrée d'août à fin septembre 2017 en respectant les cinq temps énumérés au chapitre 2.1. Il s'agit maintenant de décrire et d'argumenter ces étapes.

Pour le lecteur désireux d'accéder aux données empiriques, il est par ailleurs possible de consulter les données issues des questionnaires ainsi que des entretiens et des observations en formulant une demande spécifique. La trame des questionnaires et des entretiens de groupe ainsi que le courrier adressé aux parents figurent en annexe¹.

¹ Annexes 1,2 et 3 pp. 64-71

2.2.1. Temps 1

La première leçon de français de l'année est consacrée à la passation d'un questionnaire d'une durée de 15 minutes. Les sept élèves autorisés à participer à l'enquête sont informés de son caractère anonyme, mais aussi de l'importance que revêt l'avis personnel concernant le vécu scolaire. Il est également précisé qu'aucun jugement ne sera émis sur les réponses et que cela n'engendrera aucune sanction ou pénalisation pour la suite de leur parcours. Enfin, ils sont invités à répondre individuellement par écrit aux treize questions proposées. Les questions sont de trois types : questions ouvertes, fermées et à choix multiples. Ces dernières comportent toutefois la possibilité d'inscrire une réponse personnelle sous la rubrique « autre ».

La question 1, relative au genre du jeune, permet d'entamer la recherche en proposant une question dont les élèves connaissent la réponse.

La question 2 permet aux élèves d'indiquer leur degré de satisfaction à être à l'école grâce à une échelle de satisfaction sous la forme d'émoticônes représentant des visages.

Les questions 3 et 4 sont liées aux préférences scolaires, c'est-à-dire aux branches préférées des élèves. Ces questions prennent la forme de choix multiples. Elles offrent la possibilité aux élèves d'être guidés dans leur réflexion et ainsi de maximiser les chances d'obtenir une réponse.

Les questions 5 et 6 à choix multiples concernent la forme des travaux et la préférence des élèves quant aux activités proposées en cours. Là aussi, les élèves sont orientés vers diverses propositions faisant état des activités possibles en classe.

Les questions 7 et 8 sont à choix multiples également. Elles questionnent les représentations des élèves au sujet de leur attitude en classe lorsqu'ils sont ou ne sont pas motivés.

Les questions 9 et 10 sont orientées sur l'attention. Les élèves sont amenés à réfléchir à des passages d'inattention vécus en classe. Puis ils sont invités à décrire les propos émis par leurs enseignants lors de ces moments.

Les questions 11 et 12 à choix multiples elles aussi, sont en lien avec les stratégies d'apprentissage des élèves. Les items proposés indiquent différentes manières d'apprendre. Les élèves peuvent ainsi indiquer leur propre pratique.

La question 13, pour terminer, introduit la notion de mouvement dans les apprentissages. Cette dernière demande a pour but d'identifier les besoins, les souhaits des élèves en termes d'apprentissage différent.

Le choix d'un questionnaire a été privilégié, car il offrait la possibilité d'interroger une pratique (Singly, 2016) en suggérant des réponses possibles issues du terrain. Tous les élèves prenant part à cette recherche sont questionnés, car il semblait important d'avoir un large panel d'opinions reflétant la diversité des besoins. De plus, le questionnaire à visée qualitative permet d'avoir une compréhension du contexte et permet d'explorer la signification des phénomènes (Singly, 2016). Cependant, les personnes interrogées répondent aux questions que se pose le chercheur en isolant la personne de son cadre social (Duchesne & Haegel, 2014). C'est pourquoi, au terme de l'exercice une discussion en groupe (temps 2), de dix minutes, est engagée sur la base de trois questions posées oralement.

2.2.2. Temps 2

L'entretien collectif, réalisé avec les sept mêmes élèves, offre la possibilité d'accéder à « une construction sociale des significations » (Duchesne & Haegel, 2014), tout en tenant compte du contexte dans lequel les intervenants interagissent (Duchesne & Haegel, 2014). Les avantages que peut permettre une telle approche sont multiples :

- Premièrement, il est possible de questionner le vécu en créant un cadre rassurant permettant la diminution de l'inhibition. En effet, il se peut qu'un élève ayant une faible métacognition ou un vocabulaire limité ne trouve pas ses mots. L'effervescence du groupe permettrait ainsi à certains de se rattacher aux propos des camarades, mais cela peut aussi générer un effet d'entraînement constituant un biais (Duchesne & Haegel, 2014).
- Deuxièmement, l'entretien de groupe permet à la fois une confrontation des expériences de même qu'une réflexion à propos de ces dernières (Perrenoud, 2003).
- Troisièmement, ce peut être un cadre propice à la spontanéité (Duchesne & Haegel, 2014).

Néanmoins, l'échantillon constituant le groupe revêt une certaine importance, car il peut influencer la prise de parole des uns ou des autres (Duchesne & Haegel, 2014). Il s'avère

important de disposer d'une homogénéité, certes relative au sein du groupe. Ce fondement semble respecté, car le public partage au moins deux points communs : celui d'être dans le même degré scolaire et en niveau C de français.

L'organisation spatiale revêt également une importance particulière. Ainsi, afin de susciter la discussion, deux tables ont été collées l'une à l'autre, créant un espace délimité, favorisant une proximité entre les participants. Ce dispositif offre également un cadre protecteur pour les personnes interrogées (Duchesne & Haegel, 2014). Les élèves ont pris place autour de ces tables avec le chercheur, à la manière d'une table ronde.

Le rôle du chercheur n'est pas négligeable, puisqu'il s'apparente à celui d'un animateur responsable de susciter l'échange lors du questionnement. Il veille également à relancer les participants, à donner la parole aux uns et aux autres, à solliciter les élèves restant en retrait, mais aussi à recadrer la discussion (Duchesne & Haegel, 2014).

L'entretien collectif mené dans ce second temps est basé sur trois questions.

Pour répondre à la première demande, les élèves sont invités à choisir, parmi vingt-deux images concrètes et abstraites, l'émotion correspondant à leur ressenti face à une tâche écrite de français. Puis, ils peuvent exprimer librement leur sentiment. Ces images permettent de discuter du sentiment qui leur vient tout de suite à l'esprit. Il leur est alors proposé de mettre des mots sur des sentiments ou de rattacher ces derniers à une image concrète et ainsi engager une discussion. Le but de cette question est d'avoir accès à leur ressenti vis-à-vis de l'école à partir d'un support concret.

La seconde question porte sur la motivation face à la tâche de français. L'objectif étant de dégager le point de vue sur des activités permettant de susciter le désir de prendre part à la tâche.

Finalement, le chercheur propose aux élèves d'évoquer des pistes susceptibles de dynamiser l'apprentissage.

L'entretien de groupe réalisé se voulait semi-directif, puisqu'il s'apparente à une discussion autour d'un thème particulier, l'objectif étant d'accéder aux pratiques des participants. C'est pourquoi il implique d'oser être curieux, de poser des questions bien que les faits semblent

aller de soi pour les interviewés et de laisser ces derniers répondre librement selon leurs perceptions (Beaud & Weber, 2010). Cet entretien de groupe est enregistré, afin d'être retranscrit. Cependant, il n'est pas filmé pour éviter la réticence de certains face à la caméra. De plus, l'objet était de recueillir le point de vue des jeunes et non d'analyser la dynamique du groupe. Pour la retranscription, des prénoms d'emprunt ont été utilisés, afin de garantir l'anonymat des intervenants.

2.2.3. Temps 3

L'observation est une tâche complexe qui nécessite trois savoir-faire intimement liés : « percevoir, mémoriser et noter » (Beaud & Weber, 2010, p. 128). L'enregistrement vidéo n'étant pas souhaité, il était nécessaire d'avoir une entière disponibilité pour l'observation, c'est pourquoi le choix s'est porté sur des observations non-participantes. En effet, elle permet de centrer son attention sur les élèves en interaction avec la tâche demandée, sans se soucier du contenu à transmettre. De plus, une prise de notes sous la forme de commentaires a permis de garder une trace écrite des séquences sélectionnées. Cependant, pour garder le cap durant l'observation, une liste d'indicateurs a été préétablie. Elle comporte les éléments suivants, qui ont été définis comme permettant de récolter des informations pertinentes en termes de positionnement des élèves face à la situation proposée, notamment par rapport aux effets des propositions impliquant le mouvement :

- l'ambiance, le rythme et la gestion des relations,
- les événements marquants,
- les facilitateurs et les obstacles,
- l'écoute,
- l'organisation,
- la réalisation et l'engagement cognitif,
- les manifestations corporelles,
- autres observations.

Ces huit indicateurs sont complétés au terme de chaque leçon par une discussion avec l'enseignante, évoquant son vécu de la leçon et son analyse.

La planification des séquences est discutée entre Patricia et l'enseignante de soutien afin d'articuler des leçons en mouvement et des séquences plus statiques durant lesquelles l'élève est assis à son banc et écrit. Six activités en mouvement et six activités « papier-crayon » sont observées à raison de deux séquences par semaine et s'étendent sur six semaines. Une grille est complétée pour chaque séquence afin d'y consigner les comportements observés.

L'observateur se positionne à l'avant de la classe et s'assied à un banc. Cet emplacement permet de voir tous les élèves de face. La position assise est préconisée, car, de par sa double mission d'enseignant de soutien et de chercheur, il était préférable que la position de l'observateur soit fixe et localisée dans l'espace, afin de minimiser les interpellations des élèves ou de susciter leur attention.

L'échantillon est identique aux deux premiers temps, les élèves sont observés en tant que groupe. De plus, trois élèves sont sélectionnés et font l'objet d'observations individuelles en accord avec leur famille et eux-mêmes. Pour garantir leur anonymat, les prénoms sont fictifs.

Tout d'abord, Serge a retenu l'attention du chercheur, car dès le premier entretien, il indique son mal-être à l'école. Il souligne également la contrainte que constitue l'inhibition du mouvement.

Tom, pour sa part, a retenu l'intérêt du chercheur, parce qu'il présente divers troubles. De plus, il déclare ne pas aimer le français, car cette branche lui semble trop difficile.

Finalement, Yannick a été choisi, car son attitude interpelle à la fois l'enseignant régulier et le chercheur. Son langage non-verbal, et plus spécifiquement son expression faciale laissent penser à de l'indifférence vis-à-vis des apprentissages scolaires.

2.2.4. Temps 4

La passation de ce second questionnaire a lieu jeudi 5 octobre 2017, une semaine après la fin de l'expérience. La procédure de passation est identique à la première. Les sept élèves, seuls à un banc, sont invités à répondre à neuf questions. Ensuite, les élèves se retrouvent autour d'une table ronde pour prendre part à un entretien collectif.

La question 1, relative au genre du jeune, permet d'entamer la recherche en débutant par une question simple.

La question 2 permet aux élèves d'indiquer leur degré de satisfaction à être actuellement en leçon de français, grâce à une échelle de satisfaction sous la forme d'émoticônes représentant des visages. Cette question permet d'observer une évolution entre les premières représentations du début d'année et le moment de ce second questionnaire.

Les questions 3 et 4 déterminent la préférence des activités proposées aux élèves. Elles sont toutes deux construites sur la base d'un choix multiple, faisant état du panel de propositions testé en classe.

Les questions 5 et 7 permettent aux élèves d'indiquer leur degré d'attention lors des activités proposées, grâce à une échelle de satisfaction sous la forme d'émoticônes représentant des visages.

Les questions 6 et 8 invitent les élèves à indiquer par un choix multiple, leur comportement en fonction du type d'activité proposé. Ces questions peuvent être corrélées pour l'analyse aux observations effectuées au temps 3.

La question 9 est une question ouverte, invitant l'élève à indiquer quels seraient selon lui les éléments constituant des aides attentionnelles en classe.

2.2.5. Temps 5

Cet entretien collectif constitue la dernière étape de la récolte de données. Il a pour but de compléter les propos issus du questionnaire final, mais surtout d'entendre de vive voix le vécu de ces jeunes suite aux tâches proposées en classe. Il se déroule de manière identique au premier entretien et est également enregistré, puis retranscrit, selon le même modèle.

Les élèves assis autour de la table ronde sont invités à choisir parmi les 22 images proposées lors du premier entretien.

La première question les invite à réfléchir sur leur sentiment actuel en leçons de français, afin d'identifier une évolution dans leur représentation. C'est pourquoi il leur est demandé d'indiquer ce qui change par rapport à ce qu'ils connaissaient, mais aussi ce qu'ils ont apprécié et moins aimé.

La seconde question permet aux élèves d'évoquer l'impact qu'ont pu avoir les séquences en mouvement sur leur concentration, leur attention et leur motivation.

La troisième question, relative à la manipulation ou au toucher lors des apprentissages n'a pas trouvé de réponse et sera mise de côté, car l'accent était porté sur l'attention et la motivation. La quatrième question avait pour objectif de déterminer le souhait en matière de tâches des élèves, afin de leur proposer des séquences répondant à leurs attentes.

2.3. Méthodes de traitement des données et d'analyse

Le traitement des données est effectué par une analyse de contenu. Dans un premier temps, une analyse verticale, consistant à traiter l'ensemble des données dans leur ordre d'apparition, et permettant de repérer des éléments issus du discours langagier dans les transcriptions de l'entretien en groupe et les observations. Le codage consiste alors à identifier dans le discours et les observations des éléments identiques qu'il est possible de définir par un même mot représentant la thématique identifiée. Ces codes sont ensuite regroupés en catégories permettant une mise en relation par concordance ou opposition. L'objectif est de faire émerger des pistes de compréhension au niveau du groupe constitué par l'échantillon d'élèves.

Dans un second temps, une analyse horizontale permet d'effectuer une étude de cas. Deux des trois élèves sélectionnés au préalable font l'objet d'une étude particulière, car un des élèves était absent lors de la dernière phase de récolte des données. L'analyse des données relevées pour ces trois élèves se base sur le même principe de codage.

Les catégories identifiées sont corrélées avec les réponses aux questionnaires. Les données récoltées sont donc traitées par triangulation. En effet, les méthodes utilisées permettent de récolter des données diverses et complémentaires à la fois. La triangulation permet d'enrichir les apports de l'une ou l'autre des méthodes en tenant compte de la complexité du terrain (Paquay, Crahay, & de Ketele, 2010).

Afin d'enrichir l'analyse, des extraits d'entretiens permettront d'appuyer l'apport théorique. Chaque prise de parole est indiquée par la première lettre du prénom d'emprunt de l'élève. La lettre « C » correspond au tour de parole du chercheur. Enfin, pour faciliter la lecture, sans pour autant dénaturer les propos des jeunes, les hésitations ou les pauses ont été supprimées. Lorsque des parties d'entretien jugées non pertinentes pour l'analyse ont été supprimées, cela est indiqué par ce symbole : [...].

L'interprétation des résultats qui suit, comme dans toutes recherches qualitatives, se veut marquée par la subjectivité et la sensibilité du chercheur, mais aussi par son implication directe sur le terrain. L'orientation préconisée dans cette recherche s'appuie sur les apports théoriques en psychologie cognitive, en neurosciences et en psychomotricité.

Chapitre 3 – Analyse et constats

Le présent chapitre met en lumière les éléments répondant à la question de recherche suivante :

Comment l'intégration du mouvement comme élément didactique dans une séquence d'apprentissage agit-elle sur la motivation de l'élève et a-t-elle un impact sur son attention en cours d'activité ?

Trois axes de réflexion sont développés : le dispositif des séquences en mouvement et ses effets, le rôle du collectif et l'importance du co-enseignement. Pour chacun d'eux, des points positifs, mais également des limites sont évoqués. Tout au long de l'analyse, les données empiriques seront mises en lien avec les réactions et perceptions des élèves.

3.1. Axe 1 : Le dispositif des séquences en mouvement

Les activités en mouvement menées dans le cadre de cette recherche sont des tâches de groupe, prenant les formes suivantes : création de texte, formation de phrases, identifications et associations de mots et de phrases dans un espace de classe réaménagé ou à l'extérieur de celui-ci, comme en salle de sport ou dans la cour de récréation. Le mouvement se traduit par un engagement du corps à la station verticale, des déplacements, des manipulations. Il est pensé pour soutenir différents domaines du français comme la lecture, la conjugaison, la grammaire. Les aménagements proposés avaient pour objectifs de rendre les élèves actifs par opposition à la passivité corporelle perçue et vécue dans les tâches type « papier-crayon » (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009). Ces activités devaient à la fois mobiliser cognitivement et corporellement les jeunes, afin de les motiver à entrer dans la tâche, à persévérer jusqu'à son terme et de fait, adopter la posture attentionnelle attendue et souhaitée par l'enseignant. Il était également envisagé que de telles activités puissent contribuer à réorganiser le point de vue des jeunes sur le français et son apprentissage ainsi que leurs compétences.

Un premier élément auquel il convient d'apporter une attention particulière est l'entrée dans la tâche. En effet, cette première phase joue un rôle important dans les séquences pédagogiques,

permettant à l'enseignante de clarifier ses attentes, d'expliciter la tâche et de présenter le matériel ainsi que l'organisation spatiale. Elle peut aussi être l'occasion de susciter l'intérêt et l'attention des élèves en créant la surprise. Comme le rappelle Gagné *et al.* (2009), il s'avère important d'éveiller l'attention en début de travail, afin de garantir un niveau d'activation optimal. L'attention soutenue ainsi favorisée permet à l'élève d'être dans de bonnes dispositions pour être réceptif (Paoletti, 2002). En ce sens, le rôle tenu par l'enseignante est donc primordial, car tout en présentant la nouveauté de son dispositif didactique, elle peut proposer des conditions d'apprentissage qui stimulent les récepteurs sensoriels (Croset & Willen, 2015) conduisant à l'avènement d'émotions. Ces dernières permettent en effet de soutenir l'attention tout comme la mémoire à court terme et consolideraient le stockage en mémoire à long terme (Denervaud, Franchini, Gentaz, & Sander, 2017).

Un second élément à souligner concerne la relation pédagogique qui s'établit dès le début de la rencontre entre enseignants et élèves, aspect dont l'influence sur la situation observée n'a pas été évaluée. Ce facteur semble pourtant déterminant. En effet, comme l'a notamment théorisé Houssaye (2014), sous l'appellation *triangle pédagogique*, cette relation met en avant l'importance du lien entre les acteurs dans l'acte d'apprentissage. Selon Espinosa (2003), trois éléments essentiels constituent le contrat didactique : le partage des responsabilités entre les acteurs, la prise en compte de l'implicite et le rapport au savoir. Elle ajoute que le rapport au maître est d'autant plus important si l'élève est en difficulté scolaire (Espinosa, 2003). Ainsi, dès le début de l'année, les efforts consentis par l'enseignante pour la mise en place d'un aménagement particulier s'inscrivent dans une démarche d'aide et d'adaptation aux élèves ayant des besoins particuliers. Ce souhait contribue à définir les lignes directrices de la relation à venir, à créer une alliance de travail établissant des liens de confiance et de collaboration (Hervé & Maury, 2004).

Ces propos sont appuyés par l'exemple de Serge dont le rapport à l'école semble complexe et empreint d'expériences affectives négatives :

- C : Serge [...] *Comment te sens-tu à l'école ?*
- S : *En prison.*
- C : *Tu arrives à nous expliquer un peu ?*
- S : *Je me sens enfermé.*
- C : [...] *Qu'est-ce qui fait que tu as ce sentiment ?*

- *S : Tu ne dois pas parler et puis tu dois écrire entre quatre murs.*

Il exprime que le cadre scolaire établi le contraint, n'incluant pas le facteur affectif indissociable d'un contexte d'apprentissage optimal (Béliveau, 2002). De plus, les observations effectuées lors de la recherche laissent paraître qu'une partie de son attention est orientée vers des actions comme enrouler son pied autour de la chaise, piquer son corps avec des objets divers, bouger sur sa chaise. Ces postures semblent correspondre à des indicateurs de besoins et de sentiments personnels (Paoletti, 2002), traduisant des émotions. En général, les émotions imprègnent fortement le vécu des situations et prennent le pas sur le cognitif (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009). Le jeune n'est donc pas en condition optimale pour être réceptif au contenu à apprendre. Il semble, comme le souligne Paoletti (2002), que Serge profite de la possibilité de bouger, ce qui représente pour lui une liberté d'action, par opposition à l'enfermement évoqué lors des tâches imposées à son banc. Ainsi, l'enseignante qui lui montre un intérêt et de la compréhension, en proposant un aménagement tel que celui proposé, lui permettant de se sentir plus libre, favorise la création d'un lien de confiance.

Du point de vue de l'observateur, les activités en mouvements menées avec le groupe mettent en exergue une diminution du questionnement des élèves vis-à-vis de la consigne et lors de la réalisation de la tâche. Cette différence d'avec les activités utilisant des consignes orientées exclusivement sur des productions écrites pourrait s'expliquer de la manière suivante : les consignes étant transmises par écrit puis par oral permettent peut-être d'avoir une meilleure compréhension de ce qui est demandé compte tenu du caractère multi-sensoriel (Reid & Green, 2010) du contexte, tel qu'il est décrit par les cognitivistes (figure 1, chapitre 1.2.). Ce procédé tendrait à limiter les difficultés inhérentes à d'éventuelles problématiques liées au langage oral ou écrit.

Un autre corollaire de cet aménagement est le sentiment d'activité qui favoriserait l'apparition de certains comportements identifiés par les élèves dans le questionnaire final et recensés dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Propos des élèves concernant leur activité durant les séquences en mouvement.

Activité durant les séquences en mouvement
Participation
Réflexion par soi-même
Commencer tout de suite
Plaisir de faire ce qui est demandé
Poser des questions
Demander aux camarades
Travail individuel
Travail sans interruption
Persévérance

Ces comportements évoqués ont pour conséquence des éprouvés corporels engendrant des émotions qui sont indissociables de l'activité cognitive. En effet, selon les propos de Junker-Tschopp : « Le ressenti corporel est tel un traducteur, une interface qui nous permet d'aller à la rencontre du monde et de le faire exister en nous, par nous » (2017, p. 42). Autrement dit, les mouvements permettent de se représenter l'objet et ainsi de se créer des images mentales garantes d'un apprentissage, parce que « derrière chaque apprentissage et chaque image mentale existe un éprouvé tonico-émotionnel qui raconte l'objet » (Junker-Tschopp, 2017, p. 41). Par ailleurs, la mobilisation de la connaissance dans des contextes d'apprentissage variés tout comme le vécu répétitif d'événements émotionnellement marqués, permettront à la notion de s'inscrire en mémoire à long terme. Elle sera alors disponible lorsqu'il s'agira de la réinvestir dans une autre situation (Lieuury, 1996).

Un autre élève, Yannick, lors de l'activité d'écriture sur les vitres, relève un élément intéressant :

- *C : En quoi c'est mieux ? Je ne comprends pas ? [...]*
- *Ya : parce que tu es plus habile avec ton bras.*

La station debout ainsi que le support à l'écriture que sont les vitres offrent une disposition favorable préparant l'organisme à être mobilisé (Paoletti, 2002). Yannick relève que l'activité proposée lui permet de faire preuve d'aisance et de fluidité au niveau du geste, ce qui peut donner à penser qu'il acquiert une conscience plus fine de son schéma corporel, de la représentation de son corps dans l'espace ainsi que l'évoque Junker-Tschopp (2017) dans son

article. En ce sens, « les expériences physiques et motrices bien conçues peuvent influencer favorablement la perception que l'enfant a de lui-même, en l'amenant à accepter ses limites » (Paoletti, 2002, p. 7). Effectivement, les propos de Yannick laissent entendre une représentation limitée de son corps dans l'espace dans une posture assise qui tend à limiter sa perception du corps et son intégration sensori-motrice. Le redressement et la verticalité favorisent le tonus par un redressement du buste et un meilleur ancrage corporel qui permet que gestes et pensées soient plus déliés.

Cet exemple illustre l'importance de la perception du mouvement et notamment la perception proprioceptive et kinesthésique, relative à la conscience du corps, l'intégration de l'axe, de la latéralité et de l'équilibre (Paoletti, 2002). Les observations lors des séquences de mouvement ont montré qu'en position assise, les élèves manquent de points d'appui au sol. L'organisation de leur corps semble les mettre dans un état d'équilibre précaire, car leur posture n'assure pas la stabilité nécessaire au déploiement de gestes ajustés, ce qui entrave la réalisation des tâches attendues.

Les exemples de Serge et Yannick mettent ainsi en exergue le sentiment de maîtrise retrouvée qui se traduirait par une disponibilité à effectuer la tâche demandée permettant l'utilisation des fonctions cognitives de manière plus optimale (Béliveau, 2002).

Il est encore à signaler que l'organisation de l'école secondaire, oblige ou rend possible les déplacements durant les pauses. Ceux-ci peuvent donc avoir un impact sur la nécessité de bouger en classe. C'est ce que soulignent Yannick et Serge :

- *C : Avez-vous l'impression d'être plus attentifs en classe ?*
- *Ya : c'est mieux qu'en primaire parce que là, aux 5 minutes, on peut changer de salle et bouger. Puis on voit d'autres copains dans les couloirs.*
- *S : On peut se dégourdir les jambes, alors ça aide.*

Effectivement, cet échange souligne combien les pauses peuvent offrir la possibilité de bouger, ce qui n'est pas le cas au niveau primaire puisque les cours sont donnés dans la même salle de classe. Elles semblent donc représenter l'occasion de se décharger de la contrainte exercée durant 45 minutes de leçon et de retrouver ainsi une plus grande conscience de soi comme unité corporelle.

3.1.1. La motivation

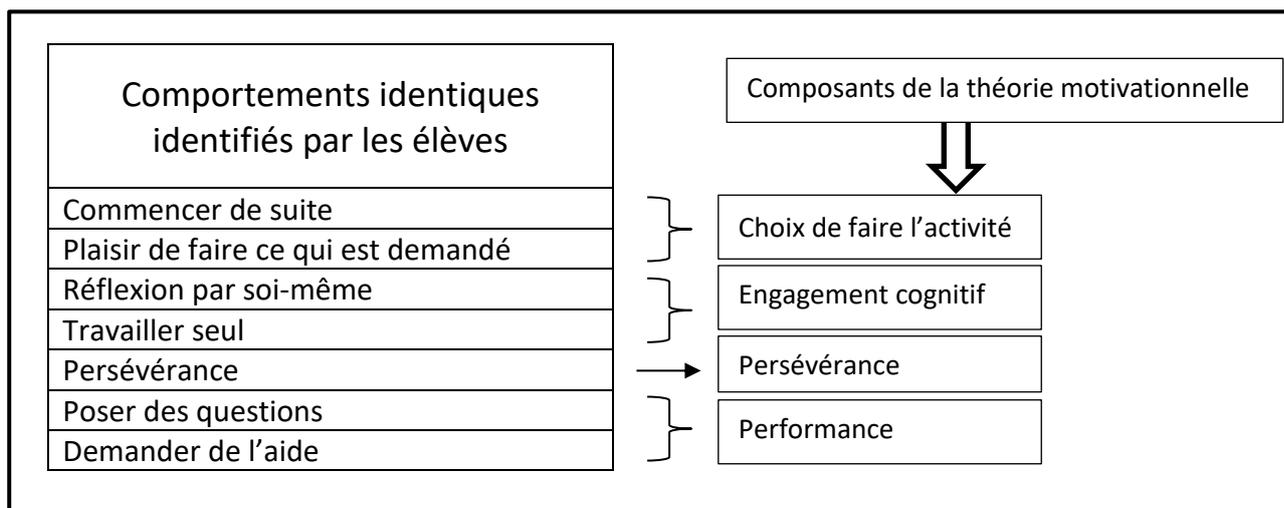
La motivation, telle qu'elle a été théorisée dans la partie 1.3. de ce travail, indique qu'un certain nombre de comportements peuvent y être assimilés. Ces derniers dépendraient d'une volonté personnelle, mais aussi du regard porté par l'individu sur la tâche ou de son sentiment de compétence (Viau, 1994). Il pourrait alors en découler un engagement ou de la persévérance (Duclos, Laporte, & Ross, 2002), comportements reflétant l'engagement de l'élève dans la tâche et donc sa motivation. Ainsi, quelles sont les conceptions que partagent les élèves sur les comportements mis en œuvre lors d'activités motivantes ? Les réponses des élèves, issues du questionnaire initial sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Propos des élèves relatifs aux attitudes adoptées avec motivation.

Attitude avec motivation
Ecouter
Débuter tout de suite
Relire
Poser des questions
Travailler seul
Réflexion par soi-même
Plaisir de faire ce qui est demandé
Persévérance
Prendre les références théoriques
Demander de l'aide

Les attitudes adoptées lors d'activités motivantes évoquées par les élèves comportent des similitudes avec les comportements adoptés lors des activités en mouvement (voir p.42). C'est pourquoi une mise en relation des deux tableaux permet de relever des comportements similaires. Ces derniers sont repris dans le nouveau tableau ci-dessous, sous la rubrique : *Comportements identiques identifiés par les élèves*. Afin de lier les éléments empiriques à la théorie motivationnelle de Viau (1994), la conceptualisation suivante a donc été pensée.

Tableau 4 : Corrélation entre les attitudes des élèves et la théorie motivationnelle.



Ce schéma reprend quatre étapes qui peuvent se recouper ou se chevaucher en fonction du projet élaboré par le jeune. Elles sont mises en regard de leurs retours sur leur comportement. Dans le cas présent, les étapes seront décrites dans un ordre établi en fonction de la chronologie liée aux composantes motivationnelles évoquées par Viau (1994). Dans un premier temps, intervient le choix de réaliser l'activité. Les comportements qui en découlent sont : débiter l'activité tout de suite ou éprouver du plaisir à effectuer ce qui est demandé. Dans un second temps, l'engagement cognitif peut se traduire par une réflexion personnelle ou un travail individuel. Dans un troisième temps, le jeune fait preuve de persévérance et dans un dernier temps il vise la réussite dans la tâche à accomplir.

Le choix constitue une première étape reflétant la volonté de s'engager dans la tâche. C'est pourquoi il semble que l'enseignant qui veille à prendre soin de la présentation de l'activité aura plus de chance d'avoir un plus grand nombre d'élèves prêt à le suivre dans la réalisation du travail demandé. La nouveauté de la tâche, par son côté attractif, peut ainsi engendrer un sentiment positif à l'égard du travail à réaliser, comme le dénotent les propos des élèves tirés de l'entretien final.

- C : [...] Vous arrivez à m'expliquer ce qui a fait que cette activité d'écrire sur les vitres vous a comme ça motivés ?
- Y : parce que c'est un truc de nouveau. On n'a jamais fait.
- [...]
- B : Ça change
- [...]

- C : *Avez-vous l'impression d'être plus motivés [...] ?*
- Groupe : *Oui.*

La nouveauté est un facteur de motivation extrinsèque qui semble important, déterminant la volonté à entrer dans la tâche et poursuivre le processus d'apprentissage. Outre la nouveauté, la perception de la tâche joue également un rôle crucial, car elle est l'occasion de faire naître des émotions. Effectivement, l'émotion naîtrait de l'interprétation de la situation et non de la situation elle-même (Espinosa, 2003). Deux interprétations peuvent en résulter : d'une part, l'activité scripturale sur les vitres sortant du cadre normatif scolaire, de la routine, pourrait aussi être considérée comme une transgression, puisqu'elle s'inscrit à contre-courant des habitudes et peut donc être source de mobilisation pour autant qu'elle reste occasionnelle. D'autre part, elle pourrait être l'occasion d'une réminiscence, rappelant des émotions plus ou moins positives vécues par le passé.

La motivation est donc influencée par la perception quant à la représentation de la tâche, la mobilisation qu'elle demande et les aménagements mis en place, comme en témoigne cet extrait d'entretien lors duquel Yannick parle de ce qui agit sur sa motivation :

- Ya: *Aller dehors faire les cartes de puzzle. [...] je n'ai pas trop aimé ça. Ce n'est pas trop à mon goût.*

Cette perception peut ainsi constituer un facteur entravant l'engagement, tout comme la disponibilité de l'élève. L'aménagement didactique ainsi proposé pourrait alors constituer une nouvelle source de contrainte, un obstacle. Par conséquent, de l'ennui ou un manque de motivation peut en découler. Dès lors, les élèves pourraient adopter certains comportements qu'ils indiquent dans le questionnaire. Ces attitudes décrites par les jeunes sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Propos des élèves concernant les attitudes mises en acte sans motivation.

Attitude sans motivation
Regarder par la fenêtre
Discuter
Faire semblant de travailler
Copier sur son voisin
Dormir

Ces attitudes sont privilégiées différemment selon les individus et peuvent être complétées par d'autres comportements relevés lors des observations en classe : se détourner, chanter, regarder ailleurs, par exemple. En outre, l'indisponibilité due à une blessure physique ou des facteurs externes comme la durée de l'activité, la compréhension de la tâche, le lien avec les camarades peuvent entraver le désir, voir la capacité de l'élève à entrer dans une activité. Les comportements manifestés seraient donc une forme d'expression de l'émotion ressentie à l'égard des possibilités offertes, mais ils pourraient également trouver leur origine dans d'autres hypothèses. En effet, ils peuvent provenir d'un manque de motivation, comme il en a été question précédemment, d'une difficulté de compréhension ou au contraire d'une connaissance déjà acquise qui conduit le jeune à se démobiliser face à l'apprentissage. C'est en outre ce que révèle Yannick lors de l'entretien final :

- *C : À quel moment est-ce que tu t'ennuies ?*
- *Ya : Des fois quand on fait des exercices au tableau que je connais*
- *C : C'est ennuyant ?*
- *Ya : Ouais un peu parce que j'ai déjà appris.*
- *C : Tu as l'impression de déjà savoir ? C'est ça ?*
- *Ya : Ouais.*

En postulant que le sentiment d'ennui est synonyme de non-motivation, il peut en résulter des comportements inappropriés lors desquels l'élève, pensant qu'il a déjà acquis la connaissance, tendrait à utiliser des stratégies d'évitement. En revanche, la perception du réinvestissement de la connaissance présentée sous une forme différente pourrait alors diminuer ce sentiment et contribuer davantage à la participation active. C'est notamment un point qui sera discuté dans l'axe 2, qui analysera l'effet du collectif.

Par ailleurs, la contrainte que représentent les activités scolaires dans l'esprit des jeunes joue également un rôle important. C'est ce qu'indique Yannick lors de l'entretien initial :

- *Ya : C'est parce qu'il fallait le faire mais, si on n'était pas obligé...*
- *C : Tu serais resté dans un coin ?*
- *Ya : Ouais je pense.*
- *C : Du coup tu avais l'impression de ne pas être motivé pour cette activité ?*
- *Ya : non pas trop.*

Les activités imposées par l'enseignant lui semblant inintéressantes, elles ne contribuent pas à susciter la motivation, et le conduiront à effectuer le travail hâtivement afin de terminer le plus rapidement possible pour en être débarrassé. C'est d'ailleurs ce qu'il ajoute :

- *C : Qu'est-ce que vous faisiez alors quand vous n'aviez pas envie de les faire ces exercices ?*
- *Ya : Je fais vite. Bâclé, quoi.*

Il est possible d'affirmer que l'évocation de cette pratique dénote un investissement cognitif moindre dû peut-être, à un manque d'intérêt ou à une incompréhension du sens du travail demandé, car l'intention est dirigée sur le caractère le plus important du point de vue de l'apprenant (Croset & Willen, 2015).

L'apprentissage requiert donc que l'enseignant prenne connaissance de l'état initial du sujet (Crahay, Dutrévis, & Marcoux, 2015). Ainsi, il pourra tenter des ajustements en agissant sur le contexte et la tâche de façon à la rendre plus attractive et motivante. En ce sens, le changement de cadre, à travers les activités en mouvement proposées, a permis non seulement de créer un effet de surprise, mais aussi de rendre le contexte plus attrayant et donc de favoriser la motivation extrinsèque.

Il est possible d'en déduire aussi qu'un élève percevant positivement la tâche s'y engagera. Or, si le travail ne l'attire pas, il est possible que le but poursuivi par l'élève ne soit pas dirigé sur la réalisation visant une certaine performance. Dès lors, il pourrait en résulter des attitudes qui s'apparentent à des stratégies d'évitement.

Il est donc important, pour l'enseignant qui souhaite garantir un taux de participation élevé ainsi qu'une attention soutenue, d'avoir un impact dans ces domaines en sachant identifier les comportements annonciateurs de baisses de motivation et donc d'engagement cognitif. Il pourra ainsi « corriger le tir » en proposant un aménagement favorisant la motivation ou en proposant autre chose, ce qui suscitera un décalage propice à la surprise.

En termes de résultats, il est encore à relever qu'en début d'année scolaire, le français faisait partie des branches les moins appréciées par les élèves. Voici un extrait qui illustre ce point de vue :

- *Y : [...] j'ai jamais trop aimé le français donc [...] c'est comme un temps de pluie quoi.*
- *C : C'est tout gris, tu es tout triste.*
- *Y : Ouais je n'ai pas envie de travailler quoi.*

Au terme de l'expérience, les avis ont changé :

- *S : On a fait des activités mieux.*
- *[...]*
- *B : [...] maintenant j'aime bien venir au français et avant je n'aimais pas.*

Ces élèves signalent ainsi que le français est intéressant, dynamique et motivant. Ils aiment y venir et de surcroît comprendre ce qui est demandé comme en témoigne cet extrait :

- *C : Qu'est-ce qui fait que tu aimes bien venir maintenant ?*
- *B : On apprend mieux. C'est mieux expliqué, puis c'est sympa.*

Le sens donné à la tâche ne dépend donc pas seulement de la finalité perçue. Il s'agit également d'y trouver du plaisir (Chesnais, 1998), une émotion positive qui oriente l'attention vers la tâche et diminue les stratégies d'évitement. En effet, ne pas trouver de sens à son action peut engendrer de la lassitude, du désintérêt, de la passivité et même conduire à des blocages (Chesnais, 1998). Il semble également que la durée de l'activité revêt un caractère important ayant un impact sur la motivation, comme il en a déjà été question dans la partie théorique 1.3. La dimension de l'alliance créée avec l'enseignante n'est cependant pas non plus à négliger dans la lecture des réponses apportées par les élèves, puisque six semaines se sont écoulées entre le premier et le dernier entretien. Les jeunes et l'enseignante se connaissent mieux et ont développé des stratégies et des habitudes de collaboration.

3.1.2. L'attention

L'importance de l'attention mobilisée dès le début de l'activité a été évoquée précédemment. Cependant, comment cette attention est-elle maintenue en classe selon la conception des élèves ? L'échantillon interrogé indique qu'il a l'habitude que les enseignants tentent d'attirer leur attention par des interpellations telles que : « Le cours ne t'intéresse pas ? », « Tu dois être attentif ! », « Tu es dans la Lune ? », « Tu es dans les nuages ? », « Allô la Lune, ici la Terre ! » ou encore « Tu perturbes la classe, tu fais trop de bruit ! » Ces interventions négatives sont pour

Jaligot, des tentatives pour saisir l'attention, mais ne permettent pas de « capter l'attention » (2015, p. 22) pour l'orienter sur la tâche et son sens. Comme l'indiquent d'ailleurs les élèves, ce procédé s'avère cependant bien souvent inefficace. En effet, les enseignants devraient plutôt aider et guider l'élève, afin qu'il trouve du sens à sa tâche tout en se sentant concerné. L'objectif étant qu'il devienne acteur et investisse les efforts nécessaires à la réalisation de la tâche (Chesnais, 1998). C'est également le point de vue défendu par Gagné *et al.* qui postulent : « Rendre l'élève actif dans ses apprentissages se révèle être une stratégie efficace allant à contresens d'une réception passive de la connaissance » (2009, p. 26). Mobiliser l'attention des élèves va donc bien au-delà de les interpeller. C'est ainsi la capacité des enseignants à accorder de l'attention à la tâche qu'ils proposent qui stimuleront les élèves, étant donné que celle-ci va refléter le fait qu'ils sont attentionnés pour leurs élèves.

Quels sont alors les facteurs favorables au maintien de l'attention en cours d'activité ? Les élèves ont été questionnés sur le sujet. Le tableau suivant présente leurs réponses issues du questionnaire initial :

Tableau 6 : Propos des élèves concernant les aides au maintien de l'attention.

Aide à l'attention
L'intérêt
La motivation à apprendre
Le recours aux références
Les explications de l'enseignante
Les activités de groupe
Les activités hors de la classe
Le silence

Ce tableau présente les facteurs aidant au maintien de l'attention selon les élèves de l'échantillon. La variété des réponses apportées indique des besoins multiples et parfois même divergents. On y retrouve l'importance de la motivation, l'intérêt, mais aussi d'autres facteurs comme l'aménagement spatio-temporel, le silence en cours d'activité, des activités de groupe ou encore la possibilité d'accéder à la théorie ou les explications de l'enseignante. Les élèves indiquent que la compréhension aide au maintien de l'attention.

L'exemple de Yannick confirme que l'envie, le désir d'essayer quelque chose de nouveau influence eux aussi l'attention.

- *C : Tu étais plus concentré pour écrire sur les vitres ou sur une feuille ?*
- *Ya : Sur les vitres, vu qu'on a envie de le faire, on se concentre.*

Le terme de concentration est ici à comprendre comme synonyme d'attention. En effet, comme l'indique la classification internationale du fonctionnement, CIF (2012), ces deux termes sont synonymes, pour autant que l'attention dépende d'un stimulus externe. Il est possible d'en déduire que Yannick a besoin d'un motivateur environnemental pour lui permettre d'optimiser son attention.

En revanche, Serge prétend être plus concentré lorsqu'il peut bouger. Ce vécu proprioceptif aurait une incidence sur les résultats obtenus, comme en témoignent ses paroles :

- *C : Et toi Serge, tu disais que tu as l'impression d'être plus concentré quand tu peux bouger ?*
- *S : Ouais, plus concentré.*
- *C : Tu y arrives mieux ou moins bien ?*
- *S : Mieux.*

Ses propos laissent penser que le mouvement peut aussi permettre de libérer sa disponibilité cognitive. Ayant moins besoin de porter son attention sur le fait d'inhiber ses mouvements, il serait alors dans de bonnes dispositions pour apprendre. Cela lui permettrait d'utiliser son potentiel cognitif en l'orientant sur la tâche.

À propos de ces constats, deux événements marquants semblent intéressants à souligner, puisqu'ils paraissent liés à une problématique attentionnelle.

Premièrement, lors des séquences écrites, alors que le silence régnait dans la classe, à deux reprises au terme d'un certain temps, un élève a levé la main pour poser une question. Cette rupture du silence a eu pour effet de faire lever la tête des élèves et de voir les questions se multiplier et les discussions avec le voisin s'engager. Le volume sonore atteignait une intensité plus élevée que celle émise lors des activités en mouvement. Il est donc possible de se demander si l'absence de bruit demande aux élèves d'orienter leur attention dans l'inhibition (Croset & Willen, 2015), au détriment de la compréhension. Dans un monde où la stimulation

sensorielle est omniprésente, comment accepter de travailler dans un espace fermé à tout bruit ?

Deuxièmement, il est arrivé à plusieurs reprises durant la séquence didactique que les élèves se déplacent pour se rendre au bureau de l'enseignante, afin de poser une question ou pour chercher du matériel. Ces mouvements traduisaient-ils une baisse de l'attention, compte tenu de son caractère fluctuant dans le temps ? Ou pouvaient-ils constituer des déplacements disruptifs générant du bruit et des perturbations nécessaires à la stimulation sensorielle ?

L'enseignante, bien qu'elle propose des aménagements didactiques pour rendre l'élève actif, n'est cependant pas le détenteur de la baguette magique répandant l'attention requise à la réalisation optimale de la tâche, puisqu'elle est grandement dépendante de l'élève lui-même. En effet, la perception de la tâche, le plaisir et l'envie qu'il peut y trouver influenceront son choix de vouloir ou non s'engager. C'est pourquoi le mouvement, à travers l'engagement corporel qu'il exige, peut rendre actif sans pour autant garantir un engagement cognitif. Il semble donc que le mouvement à lui-seul ne suffise pas à changer les perceptions des jeunes vis-à-vis d'une branche. En revanche, le rôle tenu par l'enseignante est déterminant dans les apports didactiques qu'elle peut mettre en place, mais aussi dans sa manière d'enseigner et dans la relation entretenue avec les jeunes.

3.2. Axe 2 : Le collectif

Les activités proposées sont réalisées en groupe, puisque la recherche s'intéresse à l'intervention en classe. C'est pourquoi il s'agit aussi d'analyser les incidences d'une telle composition sur le processus mis en place, car elle n'est pas sans effet.

Il est possible de relever d'une part que le groupe peut se substituer à l'enseignante, car les élèves ayant des connaissances dans les domaines étudiés peuvent faire bénéficier les camarades de leurs savoirs. Ceci peut avoir pour effet, de diminuer les questions à l'enseignante.

D'autre part, le travail en groupe peut dynamiser la tâche et être source de motivation. C'est du moins ce qu'indique un élève lors de l'entretien final :

- *C : Mais comment on peut rendre [le travail] plus sympa ?*
- *L : Ben en faisant des groupes.*

Cette courte introduction donne à voir le groupe comme un aménagement bénéfique, suscitant la motivation. Or, comme il en sera question plus loin, certaines limites sont apparues.

3.2.1. L'effet de groupe

La dynamique de groupe, selon Ried et Green (2010), offre la possibilité aux élèves non seulement d'être actifs, mais aussi d'échanger sur leurs propres conceptions. Les élèves sont amenés à collaborer afin de se mettre d'accord, puisqu'ils doivent restituer ensemble une réponse commune. Selon l'approche socio-constructiviste, « [l'élève] peut interagir avec d'autres et en profiter pour modifier ses idées » (Giordan, 2016, pp. 60-61). Il ajoute que lors de travaux de groupe, l'élève est amené à argumenter ses propos, ce qui enrichit son point de vue. Par ailleurs, la confrontation permet d'obtenir d'autres points de vue et ainsi de provoquer une désorganisation interne chez l'élève qui conduit à une modification des idées et de fait, à la création de savoirs (Giordan, 2016).

Cette activité d'argumentation met en lumière les différentes stratégies auxquelles recourent les jeunes. Ainsi, comme le propose Crunelle (2010), chacun peut en proposer une qui est différente et peut correspondre aux besoins de son camarade en permettant de devenir conscient de ses propres stratégies généralement inefficaces. Un élève peut alors proposer sa propre stratégie à un camarade. Deux bénéfiques pourraient résulter de cette interaction. D'une part, comme le mentionne Vianin (2016), l'élève est revalorisé puisqu'il est capable d'expliquer sa démarche à un autre élève. D'autre part, l'élève qui explique à un camarade utilise des termes peut-être plus abordables et plus proches du lexique de l'élève ; ainsi, la compréhension en sera peut-être meilleure. Ceci tendrait à diminuer les questions adressées à l'enseignante. Il est donc possible de se demander si le groupe se substitue à l'enseignante. De plus, le temps de travail effectué par les élèves jusqu'à la première interpellation de l'enseignante s'avère plus long que lors des activités écrites. L'interprétation qu'il est possible d'en faire est que la motivation engendrée par la tâche en mouvement est plus importante et permet aux élèves de persévérer plus longtemps que lors de travaux plus traditionnels sur une feuille.

Pourtant, selon les conceptions cognitivistes, le mouvement serait générateur de bruit (voir chapitre 1.5.). Dans le cas présent cependant, les activités de groupe proposées indiquent le contraire, car l'ambiance et le volume sonore étaient tout à fait acceptables pour l'enseignante. Mais la question du silence en tant que synonyme de concentration est un facteur sensible du point de vue des enseignants.

Il faut relever aussi que les échanges verbaux issus des confrontations ou des partages d'opinion semblent nécessaires à l'apprentissage dans une perspective sociocognitive. Néanmoins, cette organisation ne correspond pas aux besoins de tous les élèves comme le révèle cet extrait d'entretien final :

- *B : Moi je préfère sur les fiches. Parce que, je ne sais pas, je n'arrive pas à me concentrer quand on est en groupe.*
- *Y : Ouais ça dépend des exercices.*
- *B : Moi travailler seule, je préfère.*
- *F : Ben moi des fois en groupe et des fois seule.*
- *C : D'accord.*
- *L : Moi je préfère en groupe.*

Selon les propos des élèves, il semble important de varier les types de dispositifs (individuel ou en groupe), car la volonté est tantôt de travailler seul, tantôt de collaborer. Néanmoins, l'intégration à un groupe peut renforcer le sentiment d'appartenance, tout en favorisant la coopération (Paoletti, 2002). Il est ainsi possible de faire émerger des stratégies personnelles dans un climat de classe propice aux échanges, afin de dépasser les blocages par, notamment, la confrontation d'idées. Une élève signale toutefois qu'elle ne peut pas se concentrer lors des travaux de groupe. La concernant, il est possible de se demander si son attention divisée ne serait pas déficitaire.

3.3. Axe 3 : Le collaboratif à travers le co-enseignement

La collaboration entre un enseignant spécialisé et un enseignant régulier s'avère nécessaire, et même essentielle, dans un contexte scolaire en mutation. En effet, l'enseignant aux prises avec le programme scolaire et le nombre d'élèves de sa classe, propose un enseignement répondant au mieux aux exigences disciplinaires du PER. À ces obligations vient s'ajouter la prise en

compte de la diversité des élèves, avec la mise en place d'aménagements spécifiques répondant à leurs besoins. La présence d'un enseignant spécialisé n'est cependant pas sans conséquence pour l'enseignant régulier qui voit ses représentations, ses conceptions et son enseignement remis en question. Il n'est plus le seul détenteur du savoir et se voit encouragé, voire parfois contraint, de collaborer.

La collaboration permet de répartir l'encadrement et de travailler en complémentarité à partir de regards différenciés pour autant que chacun des acteurs le vive comme une « organisation collective » synonyme de « coopération dans le partage des tâches » (Corriveau, Boyer, Fernandez, & Striganuk, 2010). La relation et les échanges entre intervenants sont alors un facteur essentiel, afin de répondre au mieux aux attentes de chacun pour construire un espace pédagogique conjoint.

3.3.1. Les impacts de la coaction en classe régulière

Le co-enseignement tel qu'il est pensé dans cette recherche peut être qualifié « d'enseignement en équipe » (Gravel & Trépanier, 2010) impliquant l'enseignement d'un même contenu à un groupe. Ce type d'enseignement est exigeant, puisqu'il demande une planification et une intervention conjointes appelant à une excellente relation entre les intervenants établissant un lien de complémentarité (Gravel & Trépanier, 2010). En ce sens, les séquences didactiques pensées pour cette recherche sont un construit conjoint entre l'enseignante régulière et l'enseignante de soutien. Ce travail de collaboration impacte non seulement la relation entre les intervenantes, mais tend aussi à questionner les composantes organisationnelles, relationnelles et identitaires (Corriveau, Boyer, Fernandez, & Striganuk, 2010). La volonté de l'enseignante concernée de prendre part à cette recherche de son plein gré revêt également un caractère essentiel, puisque cela montre son intérêt pour la nouveauté tout comme sa volonté de collaborer.

D'un point de vue organisationnel, les tâches sont discutées et distribuées lors de rencontres préalablement définies. Ainsi, les décisions concernant les thèmes à aborder, les aménagements à mettre en place ainsi que les tâches à effectuer sont abordés conjointement. Ces interactions tendent à renforcer le sentiment d'appartenance de l'enseignante spécialisée à travers le projet commun à mener (Corriveau, Boyer, Fernandez, & Striganuk, 2010). La

participation active de l'enseignante de soutien à l'organisation des séquences, à la création du matériel tend à redéfinir son rôle en classe, rôle qu'il est primordial de définir explicitement. Ainsi, elle se sent considérée comme une personne appartenant à part entière au groupe classe.

Une relation basée sur une entente mutuelle ainsi qu'un partage de croyances et de valeurs professionnelles communes est la base d'une association fructueuse et enrichissante (Corriveau, Boyer, Fernandez, & Striganuk, 2010). Au fil du temps et des expériences partagées, un lien de confiance s'est créé débouchant sur une amitié hors de l'enceinte de l'école. La collaboration n'est cependant pas toujours aisée, car elle peut conduire à un repositionnement identitaire. En effet, bien que l'enseignante régulière soit satisfaite de l'apport du mouvement, car elle y a vu des bienfaits évidents, le projet a profondément chamboulé sa manière d'enseigner. Il lui semble dès lors être entrée dans une pratique de différenciation qui a pour conséquence de proposer un enseignement individualisé, pour lequel elle ne se sent pas formée. Cela lui demande plus d'attention pour chacun des élèves, mais aussi une manière de travailler différente de ce qu'elle connaissait jusqu'à présent. Aussi, la présence de deux enseignantes au sein de la même classe a permis à l'une et à l'autre d'observer le fonctionnement de chacune dans son rôle et ainsi de partager une pratique personnelle en enrichissant la pratique de l'autre. Le co-enseignement permet donc à la fois d'enrichir sa pratique professionnelle, d'essayer de nouvelles pratiques et d'éviter l'isolement (Gravel & Trépanier, 2010) mais aussi d'y éprouver des émotions partagées.

3.3.2. Un dispositif de différenciation

Il serait inapproprié de conclure que le mouvement dans les apprentissages s'avère être la solution aux difficultés motivationnelles et attentionnelles des élèves. Néanmoins, il est possible d'y trouver une piste de différenciation. Arrêtons-nous un instant sur ce concept qui ne trouve d'ailleurs pas de définition unanime (Leroux & Paré, 2016). Selon Przesmycki (2004), la pédagogie différenciée tient compte de l'hétérogénéité des élèves en favorisant un cadre d'intervention explicite et diversifié permettant l'appropriation idiosyncrasique des savoirs exigés dans un contexte collectif. Il s'agit donc d'une pédagogie variée au sein de laquelle une multitude de démarches peuvent trouver place en s'éloignant de l'uniformité de la pratique

(Przesmycki, 2004). Cependant, différencier ne signifie pas enseigner individuellement à chaque élève (Leroux & Paré, 2016). C'est une prise en compte des particularités individuelles et de leur diversité dans le groupe classe favorisant le développement des compétences sociales (Leroux & Paré, 2016). Leroux et Paré mentionnent par ailleurs que : « La différenciation pédagogique est une approche qui mène l'enseignant à choisir, à modifier et à varier ses pratiques pédagogiques dans le but de faire apprendre ses élèves et leur assurer leur progression » (2016, p. 7). Toutefois, ces mêmes auteurs soulignent que la différenciation ne concerne pas uniquement la variation de sa manière d'enseigner, mais c'est aussi la prise en compte autant que possible des besoins particuliers de chaque élève ainsi que du groupe classe (Leroux & Paré, 2016).

En tenant compte de ces considérations, il semble que l'apport du mouvement dans les séquences d'apprentissage permette justement une action pédagogique de différenciation puisque l'enseignante tient compte des besoins de certains élèves. C'est donc une pratique offrant la possibilité de varier les modalités et dispositifs de l'enseignement tout en développant des compétences sociales, notamment par les travaux de groupe ainsi proposés.

Or, comme le mentionne Meirieu : « La différenciation n'est pas sans danger : à trop respecter les stratégies individuelles, ne risque-t-on pas l'enfermement, l'appauvrissement méthodologique de l'individu, une intolérance inquiétante à toute proposition légèrement décalée » (2016, p. 84). Malgré cette inquiétude légitime, il convient de tenir compte de l'objectif fixé. Le contexte scolaire est un contexte spécifique, au sein duquel un même type de pratique ne convient pas à tous, du fait que le mode d'acquisition des contenus d'apprentissage est propre à chaque individu. Il semble dès lors intéressant de proposer un enseignement diversifié pour éviter la monotonie, mais surtout éviter l'échec scolaire. Des conditions d'apprentissage différenciées comme l'introduction du mouvement dans des séquences didactiques habituelles peuvent alors jouer le rôle de levier de motivation et d'attention ou tout du moins susciter la discussion.

Conclusion : discussion, perspectives et limites

Cette recherche m'a permis de montrer qu'il est possible au secondaire I de proposer des séquences didactiques différentes et que ces pratiques peuvent plaire, à la fois aux enseignantes et aux élèves et même donner du sens à l'enseignement. La possibilité de collaboration entre une enseignante spécialisée et une enseignante régulière a permis de considérer concrètement les effets de tels dispositifs auprès d'une classe et de son enseignante. Elle peut aussi être l'occasion de questionner le programme scolaire et les manuels officiels et ainsi apporter des aménagements répondant aux besoins du contexte et des élèves présents, tout en respectant les possibilités et les limites de chacun à travers la pratique de la différenciation. Enfin, elle a également montré combien les caractéristiques des élèves, des enseignants et de leur alliance de travail étaient des facteurs à prendre en compte. Ceci conduit à constater la finesse nécessaire et l'intérêt du co-enseignement ainsi que les espaces de réflexion qu'il ouvre. Plus précisément, il semble important de souligner les éléments suivants en lien avec la question et les hypothèses posées au départ.

L'hypothèse évoquée au chapitre 1.6. postule que la mobilisation du corps dans une séquence d'apprentissage pourrait garantir la motivation nécessaire à la participation en maintenant un niveau d'attention permettant de réaliser la tâche dans son ensemble. Au regard de l'analyse précédemment effectuée, il est possible d'y répondre de la sorte :

De manière générale, les élèves perçoivent cette opportunité comme une innovation de leur quotidien scolaire permettant de varier l'expérience d'apprentissage, puisque le dispositif didactique y apporte du dynamisme et de la collaboration à travers les activités de groupe proposées. D'une part, les déplacements peuvent être l'occasion de décroiser l'espace et d'offrir des conditions d'apprentissage répondant aux besoins : cognitifs, sensoriels et affectifs. D'autre part, ils donnent lieu à un changement de posture corporelle admettant l'expérimentation de la verticalité comme une position régulant le tonus et alimentant l'activité cognitive (Bullinger, 2007). De plus, le mouvement génère des émotions de par la nouveauté de la tâche ou de l'organisation spatio-temporelle. Cependant, l'observation montre que cette effervescence tend pour certains à se dissoudre au profit des habitus. Autrement dit, les élèves sont amenés à prendre une chaise pour s'asseoir quand ils jugent en avoir assez fait, qu'ils se sentent fatigués ou qu'ils pensent avoir terminé. Les émotions ainsi engendrées par cet apport

didactique, peuvent être tantôt positives, tantôt négatives, en fonction de la perception que les élèves ont de la tâche proposée.

L'importance de la perception de la tâche ou de l'aménagement est donc un déterminant de la volonté de l'engagement que l'élève sera prêt à investir (Viau, 1994). Dès lors, l'enseignante, en tant que motivateur extrinsèque, est un autre facteur capital. Effectivement, en accordant un soin particulier à la présentation de l'activité, en gérant sa durée, mais également en prêtant attention à la qualité du matériel employé ainsi qu'en investissant elle-même la proposition faite et en étant ouverte aux besoins différenciés des élèves, elle aura l'occasion de susciter de la motivation et ainsi impacter l'attention. C'est pourquoi les enseignants devraient chercher des pistes favorisant l'émergence d'émotions positives à l'égard des tâches scolaires, afin de faciliter l'entrée des élèves dans les apprentissages scolaires tout en garantissant un niveau d'activation optimale. Il semble, à travers les expérimentations réalisées, que le mouvement puisse permettre cette mise en action grâce à la curiosité éveillée chez les élèves. Il a également permis de réactiver la connaissance d'une manière différente, afin d'éviter l'ennui pour les élèves qui la maîtrisent déjà ou pensent la maîtriser.

L'impact de la dimension groupale du travail constitue un autre élément important dont il faut tenir compte. En effet, il peut être l'occasion de renforcer le sentiment de compétence et d'appartenance à un système classe. L'enseignante elle-même utilise la métaphore de l'équipe lorsqu'elle définit son groupe, car elle met un accent particulier sur le soutien mutuel. Elle pense par ailleurs que la dynamique apportée par le mouvement, permet de tisser des liens particuliers avec les élèves et d'avancer ensemble.

L'effet du groupe sur la motivation et l'attention ne peut pas être étayé d'avantage, car lors des entretiens collectifs, le chercheur n'a pas axé son questionnement sur l'effet du groupe sur les apprentissages scolaires. Dès lors, cela pourrait être l'occasion d'approfondir la question par une nouvelle recherche dans le domaine.

Le mouvement peut en outre constituer un besoin spécifique qui est l'occasion d'expérimenter une pratique différenciée. Il ne s'agit plus de se soucier uniquement des objectifs du programme scolaire, mais aussi de la manière dont il est possible pour les élèves en difficulté de s'approprier les savoirs (Przesmycki, 2004). Cet aménagement didactique ne convient certes pas systématiquement à tous les élèves étant donné la diversité des besoins et des perceptions. Nonobstant, il est l'occasion pour l'enseignante, de montrer qu'elle s'intéresse aux élèves et

qu'elle cherche à créer du lien (Moll, 2003) malgré les difficultés scolaires ou le manque de motivation que ceux-ci peuvent manifester.

Néanmoins, il est possible de se demander s'il est pertinent que l'enseignante cherche à être inventive dans les aménagements didactiques. Effectivement, en sachant que c'est la perception de la tâche et non la tâche elle-même qui influence la motivation (Espinosa, 2003), est-il raisonnable pour une enseignante déjà occupée par le programme, le nombre de cours qu'elle enseigne et le nombre d'élèves dans la classe, de chercher à être créative en sachant que l'effet ne sera peut-être pas celui escompté ? La crainte de la surcharge, de l'épuisement et du travail supplémentaire peuvent constituer un frein à la volonté de s'engager dans une telle voie. Le risque encouru en s'aventurant dans une telle pratique est de devoir en faire toujours davantage pour solliciter l'attention des jeunes, afin qu'ils ne basculent pas dans la lassitude. Un danger d'épuisement pour l'enseignant est donc possible. Pour le pallier, il est possible de faire appel à un enseignant spécialisé. Ce dernier, mandaté pour soutenir les élèves à besoins particuliers, peut offrir une aide précieuse tant en classe pour les élèves, que pour proposer son soutien à l'enseignant dans sa démarche, afin de jouer le rôle de facilitateur sur le terrain ou dans la réflexion comme partenaire collaborant. Dans une démarche de collaboration, les attentes des partenaires doivent être discutées et clarifiées, afin que chacun trouve sa place dans le processus d'enseignement et d'aide respectant les limites et les possibilités des contextes tant institutionnel que personnel. Or, faire appel à un enseignant spécialisé n'est pas sans conséquence. En effet, la collaboration peut conduire à un repositionnement professionnel profond. Comme ma collègue partenaire de ce travail de master l'a remarqué, des périodes de doute, d'épuisement et de réflexions qui ne sont pas sans conséquence ont accompagné la démarche.

Certes, la pratique de la différenciation pourrait conduire à un enfermement ou à un appauvrissement de la flexibilité des élèves à l'égard des propositions qui ne leur correspondraient pas (Meirieu, 2016). Il est donc légitime de se demander si l'adaptation aux besoins des élèves n'est pas incompatible avec leur préparation à entrer dans le monde du travail. Cependant, le contexte scolaire étant bien particulier, pourquoi ne serait-il pas possible de déroger à des pratiques plutôt traditionnelles, afin d'insuffler un peu de motivation dans un contexte parfois dénué de sens ?

La volonté d'entrer dans une telle pratique est l'occasion de prendre le temps de comprendre, d'observer et de discuter avec les élèves afin de répondre au mieux à leurs besoins, sans pour

autant, lors de chaque séquence, mettre en place un aménagement particulier. L'objectif serait alors de trouver un juste équilibre entre les possibilités et disponibilités de l'enseignante et les besoins effectifs des élèves en cherchant à varier les pratiques pour apporter un peu de changement dans un contexte scolaire plutôt voué aux tâches écrites. Cette variation permettrait parfois de générer de la motivation, la réactiver et ainsi favoriser l'attention et son maintien jusqu'au terme de l'activité.

De façon plus spécifique, à travers l'étude de cas de Serge et de Yannick, il est possible de mettre en évidence un changement d'attitude à l'égard des propositions émanant de l'enseignante. En effet, Yannick, qui en début d'expérience paraissait indifférent et ne participait pas, a changé de comportement. Cela s'est traduit par une participation aux activités, partageait ses connaissances et aidait ses camarades. Serge quant à lui profite de la possibilité qui lui est offerte de bouger. Les comportements parasites qu'il montrait fréquemment en début d'année scolaire en classe ont quasiment disparu au terme de la séquence de recherche. De plus, il effectuait des demandes quant à la possibilité d'utiliser du matériel lui permettant d'être en mouvement ou de changer de posture. Il prenait même la parole et aidait ses camarades en cas de besoin.

Cette recherche a permis de montrer combien la collaboration entre une enseignante de soutien et une enseignante régulière pouvait être enrichissante personnellement et professionnellement. L'enseignante spécialisée considérée comme une ressource permet d'apporter une aide au sein des classes régulières et ainsi de faire face aux obstacles à travers la collaboration avec l'enseignante régulière. Effectivement, la question de la santé des enseignants est au centre des préoccupations syndicales, car l'augmentation des burnouts, du découragement, de la démotivation, etc., sont évoqués et constitue même l'essence d'une étude menée auprès des enseignants romands. Les processus collaboratifs pourraient être une piste à exploiter, car ils permettent de sortir l'enseignant de son isolement habituel.

L'expérimentation d'une forme particulière de co-enseignement qui prescrivait un partage des tâches a permis de mettre en place des conditions qui favorisent l'apprentissage à l'instar d'une pédagogie universelle. Cette dernière étant un moyen d'arriver à mon objectif d'enseignement répondant aux exigences des besoins individuels sans pour autant stigmatiser les élèves qui nécessiteraient des aménagements spécifiques. Ce type de co-enseignement s'avère exigeant, néanmoins il a été démontré qu'il est réalisable dans le contexte d'une classe ordinaire,

moyennant certaines adaptations des acteurs impliqués dans le processus de collaboration. Cet apport didactique s'inscrit donc dans une perspective d'inclusion qui veut que le système classe s'adapte aux besoins des jeunes. Ainsi, de par sa différenciation, il est possible de prendre de la distance par rapport aux objectifs du PER tout en privilégiant l'axe interdisciplinaire et en développant également d'autres compétences comme la socialisation et la coopération.

La question de l'échantillon et des axes d'interprétations doivent également être discutés, puisque les résultats sont dépendants d'un type de population à un moment précis. L'échantillon composé de sept élèves sur les dix présents dans la classe n'est pas totalement représentatif du contexte actuel, c'est pourquoi la conduite d'une recherche se voulant identique apportera peut-être des résultats divergents étant donné l'impossibilité de reproduire ce travail empirique dans des conditions identiques. De plus, les interprétations et l'analyse sont imprégnées de la subjectivité du chercheur évoluant dans un contexte classe particulier, ayant sa propre sensibilité. Le fait que le chercheur appartienne à part entière au groupe de cette classe revêt également une importance, car les liens tissés avec les élèves au cours de l'expérimentation peuvent influencer leurs réponses ou leur discours.

En conclusion et au-delà des limites de ce travail de recherche, la mise en place de ces séquences en mouvement a donc eu des impacts au-delà des effets escomptés. L'objectif qui était d'insuffler de la motivation afin de faire changer les perceptions vis-à-vis du français a été atteint. De plus, il s'est avéré que le lien affectif entre les élèves et l'enseignante a été impacté tout comme le système classe. De plus, la façon d'enseigner de l'enseignante régulière a profondément changé. Ce repositionnement identitaire a ébranlé les représentations de l'enseignante sur son rôle et sa posture en classe. De plus, il a été source de stress lié aux contraintes du programme et aux évaluations, car il lui semble que cette pratique demande plus de temps et elle a l'impression d'aller moins vite et donc de prendre du retard par rapport au programme. Néanmoins, les résultats des élèves lors des évaluations ainsi que le plaisir éprouvé en classe et les relations tissées l'ont encouragé à poursuivre les séquences d'apprentissage en mouvement.

Cette recherche m'a finalement permis d'expérimenter une idée et d'aboutir au constat que, malgré la proposition qui pouvait s'avérer farfelue au départ, il est stimulant de se plonger dans une pratique nouvelle sans craindre les erreurs, car celles-ci ouvrent des perspectives

permettant de proposer des pistes différentes et originales pouvant répondre aux besoins d'une population hétérogène d'élèves en évitant autant que possible l'exclusion.

Il est également intéressant de constater qu'au début de l'année l'enseignante bénéficiait de quatre leçons de co-enseignement par semaine. Au terme de cette recherche, c'est-à-dire au mois d'octobre, elle ne pouvait plus concevoir de bénéficier de moins d'aide. Après cinq mois de collaboration, les circonstances ont voulu que l'enseignante de soutien diminue son intervention dans la classe. L'enseignante régulière a accepté cette diminution des heures de co-enseignement. Il est possible de se demander si la pratique en collaboration lui a permis de prendre confiance et de se sentir à même de pratiquer et peut-être d'innover seule face à son public. Il est intéressant de souligner que l'enseignante continue à proposer des activités en mouvement lors de certaines séquences didactiques, en fonction de ses idées et de ses possibilités. Par ailleurs, elle s'approche parfois de l'enseignante de soutien pour lui demander son avis ou échanger ses idées d'activités. Ainsi la collaboration et le partage du travail se pérennisent avec pour corollaire de favoriser et de renforcer le sentiment de compétence en partageant les tâches dans un but inclusif permettant de faire face à l'arrivée d'élèves à problématiques particulières qui pourraient déstabiliser les enseignants réguliers. De plus, l'enseignant régulier n'est plus alors l'unique détenteur du savoir, car, de plus en plus fréquemment, l'information est aujourd'hui accessible par différents canaux. Un glissement s'opère donc progressivement, pour l'enseignant, vers un rôle de médiateur pédagogique à qui incombe désormais la tâche d'aider les apprenants à expérimenter, à identifier et à clarifier les stratégies qui leur sont les plus profitables dans le but de s'approprier les connaissances dont ils ont besoin. L'enseignant devient ainsi un véritable enseignant-chercheur, attitude susceptible de lui permettre de durer dans le plaisir.

Bibliographie

- Albaret, J.-M. (2001). Troubles psychomoteurs chez l'enfant. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale (Éditions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS)*, pp. 1-16.
- Albaret, J.-M., Marquet-Doléac, J., & Soppelsa, R. (2010). Évaluation neuropsychologique et psychomotrice des troubles attentionnels de l'enfant. Dans O. Reval, & V. Brun, *Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité* (pp. 12-22). Issy-les-Moulineaux: Masson.
- American Psychiatric Association. (2016). *Mini DSM-5, critères diagnostiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Astolfi, J.-P. (1993, juin). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, pp. 5-18.
- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bastin, L., & Deroux, C. (2007). Évaluation des capacités attentionnelles chez l'enfant. Dans M.-P. Noël, *Bilan neuropsychologique de l'enfant* (pp. 97-115). Mardaga: PSY-Évaluation, mesure, diagnostic.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Béliveau, M.-C. (2002). *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Québec: Hôpital Sainte-Justine.
- Bloch, H. (2003, Septembre). Les apprentissages corporels dans la première enfance. *Enfances et Psy: Comment les enfants apprennent-ils?*, pp. 42-49.
- Brainbridge Cohen, B. (2002). *Sentir, ressentir et agir*. Bruxelles: Nouvelles de Danse.
- Bruner, J. (1991). *... car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- Büchel, F. P., & Büchel, P. (2011). *DELV: Comprendre son propre apprentissage*. Tegna: Centre d'éducation cognitive.
- Bullinger, A. (2007). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Paris: ERES.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2006). *Les intelligences multiples au coeur de l'enseignement et des apprentissages*. Québec: Chenelière éducation.
- Chabanne, J.-L. (2003). *Les difficultés d'apprentissage*. Paris: Nathan.
- Chaubert, A. (2013, novembre). L'école bouge; une valorisation du mouvement. *PRISMES: Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages*, p. 8.
- Chesnais, M.-F. (1998). *Vers l'autonomie: l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris: Hachette Éducation.
- Corraze, J., & Albaret, J.-M. (1996). *L'enfant agité et distrait*. Paris: Expansion Scientifique Française.

- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N., & Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 93-105). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Puf.
- Crahay, M. (2007). *Pour lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., Dutrévis, M., & Marcoux, G. (2015). L'apprentissage en situation scolaire: un processus multidimensionnel. Dans M. Crahay, & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 15-49). Bruxelles: De Boeck.
- Croset, C., & Willen, F. (2015). L'inhibition: une piste pour analyser le corps dans la situation didactique. Dans J. Dolz, & F. Leutenegger, *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (pp. 39-60). Villars-sur-Glâne: Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants.e.s (CAHR).
- Crunel, D. (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, propositions d'aménagements pédagogiques*. Pas de Calais: SCÉRÉN.
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même*. Paris: Odile Jacob.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017, décembre). Les émotions au coeur des processus d'apprentissage. *La pédagogie spécialisée à l'épreuve des neurosciences*, pp. 20-25.
- Donabédian, D. (2012). *L'adolescent et le corps*. Paris: Puf.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2014). *L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec: Hôpital Sainte-Justine.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris: PUF.
- Fenouillet, F. (2012). *La motivation*. Paris: Dunod.
- Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies*. Montréal: Chenelière éducation.
- Galimard, P. (1998). *11 à 15 ans: Mutations, conflits et découverte de l'adolescence*. Paris: Dunod.
- Gibello, B. (2003, septembre). Apprentissages. *Enfances & Psy: Comment les enfants apprennent-ils?*, pp. 18-29.
- Giordan, A. (2016). *Apprendre*. Paris: Belin.
- Gravel, C., & Trépanier, N. (2010). Le co-enseignement : comment l'appliquer? Dans N. Trépanier, & M. Paré, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 257-284). Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones: Le cerveau et l'apprentissage*. Paris: Jacques Grancher.

- Hauw, D. (2013, novembre). Apprentissage, mouvement et activité située. *Prismes: ce mouvement qui faite bouger les apprentissages*, pp. 5-7.
- Hervé, M.-J., & Maury, M. (2004). Le travail d'ajustement du thérapeute dans la co-construction d'une alliance avec les familles. *La psychiatrie de l'enfant (Vol.47)*, pp. 491-510.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Jaligot, A. (2015). *Être acteur dans l'acte d'apprendre: Dynamiser une formation avec la méthode Ramain*. Lyon: Chronique Sociale.
- Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant: indications et remédiations*. Paris: Dunod.
- Junker-Tschopp, C. (2017, décembre). Psychomotricité et neurosciences: la place du corps dans la représentation. *La pédagogie spécialisée à l'épreuve des neurosciences*, pp. 40-46.
- Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples*. Bruxelles: De Boeck.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal: Chenelière éducation.
- Lieury, A. (1996). *Méthodes pour la mémoire: Histoire et évaluation*. Paris: Dunod.
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignement*. Paris: Dunod.
- Lièvre, B., & Staes, L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck et Lacier.
- Marin, S. (2010). Le corps comme vecteur. *L'observatoire*, pp. 85-89.
- Marquet-Doléac, J., Soppelsa, R., & Albaret, J.-M. (2010). TDA/H: des modèles théoriques actuels à la prise en charge, l'approche psychomotrice. Dans O. Revol, & V. Brun, *Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité* (pp. 65-75). Issy-les-Moulineaux: Masson.
- Maulini, O. (2015). Les apprentissages corporels à l'école. Dans M. Durand, D. Hauw, & G. Poizat, *L'apprentissage des techniques corporelles* (pp. 89-99). Paris: Puf.
- Mayen, P. (2015). Le corps et les techniques corporelles au travail et en formation. Dans M. Durand, D. Hauw, & G. Poizat, *L'apprentissage et les techniques corporelles* (pp. 237-248). Paris: Puf.
- Meirieu, P. (2016). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Moll, J. (2003, septembre). Des effets du regard et de la parole. *Enfances & Psy: Comment les enfants apprennent-ils?*, pp. 50-56.
- Montel, S. (2016). *11 grandes notions de neuropsychologies clinique*. Paris: Dunod.
- Mucchielli-Bourcier, A. (2001). *Prévention et traitement des troubles scolaires de l'apprentissage*. Paris: L'Harmattan.
- Organisation mondiale de la santé. (1994). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement: critères diagnostiques pour la recherche*. Paris: Masson.

- Organisation mondiale de la santé. (2012). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour enfants et adolescents*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Paoletti, R. (2002). *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Paquay, L., Crahay, M., & de Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2003, septembre). Qu'est-ce qu'apprendre? *Enfances & Psy: Comment les enfants apprennent-ils?*, pp. 9-17.
- Posner, M. I. (2008). Brain Network of attention and preparing for school subjects. Dans B. Ajchenbaum-Boffety, & P. Léna, *Éducation, sciences cognitives et neurosciences* (pp. 23-39). Paris: Presses Universitaires de France.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette édition.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles: De Boeck .
- Reid, G., & Green, S. (2010). *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris: Tom Pousse.
- Robert, P. (2017). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Schmid-Nichols, N. (2011). Mouvement, rythme et pensée : une histoire d'ajustement. *Revue [petite] enfance*, pp. 82-87.
- Singly, F. d. (2016). *Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- Tardif, E., & Doudin, P.-A. (2016). *Neurosciences et cognition*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Ternaux, J.-P., & Clarac, F. (2015). *Du neurone aux neurosciences cognitives: fondements, histoire et enjeux des recherches sur le cerveau*. Paris: Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Tourette, C., & Guidetti, M. (2002). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vianin, P. (2016). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Paris: Bréal.

Annexes

Annexe 1 : Le courrier aux parents

Master en enseignement spécialisé MAES



Chers parents,

Je suis actuellement en dernière année de formation à la HEP BEJUNE pour obtenir mon diplôme d'enseignante spécialisée. Dans le cadre de mon travail de fin de formation, je suis amenée à effectuer une recherche sur mon lieu de travail. Cette recherche sera effectuée dans la classe de français de votre enfant, classe dans laquelle j'ai un mandat de co-enseignement à raison de quatre périodes par semaine. Elle durera un mois à raison de quelques séquences d'enseignement de français par semaine, co-construites avec l'enseignante titulaire de la classe. Ces séquences seront précédées et suivies par la passation d'un court questionnaire et d'une discussion en groupe classe enregistrée à propos de la vision des apprentissages de français des élèves. Votre enfant sera informé oralement dans le cadre de la classe.

Par la présente lettre, je vous demande d'autoriser votre enfant à participer à la récolte des informations nécessaires à la rédaction de mon mémoire. Les propos des élèves et les observations réalisées serviront à illustrer ma réflexion et l'approfondir dans mon mémoire. Afin de pouvoir utiliser les points de vue des élèves, ceux-ci seront anonymisés, c'est-à-dire qu'aucune information ne permettra de les identifier (modification des prénoms des élèves et de l'enseignante, pas de mention du nom de l'école). Aucun tiers n'aura accès à ces données et elles seront, au terme de mon travail, détruites.

Je vous remercie de recevoir positivement cette demande et de bien vouloir compléter le formulaire ci-dessous et de le rendre au plus vite, par le biais du carnet de devoirs de votre enfant. Dans tous les cas, je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire que vous souhaiteriez et je vous adresse mes meilleures salutations.

Christine Voillat

Nom et Prénom de l'élève : _____

Complétez votre choix par une croix

Je confirme avoir pris connaissance du projet de mémoire de Mme. Voillat.

J'accepte que mon fils / ma fille participe à la recherche.

Je refuse que mon fils / ma fille participe à la recherche.

Date et signature du représentant légal : _____

Annexe 2 : Les questionnaires

Questionnaire initial

1. Coche ce qui convient : Je suis...

une fille

un garçon

2. Es-tu content d'être à l'école ? Indique ta réponse en entourant le visage qui convient.



Super content



Content



Bof



Pas content



Hyper pas content

3. À l'école, qu'est-ce qui te plaît ? (plusieurs réponses possibles)

Français

Géographie

Travaux manuels

Math

Histoire

Couture

Autre : _____

Allemand

Anglais

Gym

Sciences

Cuisine

Récréation

Musique

Informatique

Être avec les copains

4. Qu'est-ce que tu aimes moins ? (plusieurs réponses possibles)

Français

Géographie

Travaux manuels

Math

Histoire

Couture

Autre : _____

Allemand

Anglais

Gym

Sciences

Cuisine

Récréation

Musique

Informatique

Être avec les copains

5. Sous quelles formes sont habituellement présentés les exercices de français à ton avis ?

(plusieurs réponses possibles)

Exercices écrits

Rédaction

Travail de groupe

Exercices à trous

Jeux

Travail individuel

Lecture

Travail à mon banc

Travail hors de la classe

Autre : _____

6. Y a-t-il une forme que tu préfères ? (plusieurs réponses possibles)

Exercices écrits Rédaction Travail de groupe
 Exercices à trous Jeux Travail individuel
 Lecture Travail à mon banc Travail hors de la classe
 Autre : _____

7. Comment décrirais-tu ton attitude en classe de français quand tu es motivé (e)?
 (plusieurs réponses possibles)

Je pose des questions Je réfléchis par moi-même Je relis
 Je persévère Je prends ma théorie J'écoute
 Je travaille seul (e) Je commence tout de suite Je demande de l'aide
 J'ai du plaisir à faire ce qu'on me demande de faire Autre : _____

8. Comment décrirais-tu ton attitude en classe de français quand tu n'es pas motivé (e)?
 (plusieurs réponses possibles)

Je fais semblant de travailler Je joue Je discute
 Je regarde par la fenêtre Je fais des bruits Je rêve
 Je fais le clown Je copie sur le voisin Je m'endors
 J'appelle souvent l'enseignant Je fais croire que je n'ai pas compris
 Autre : _____

9. Est-ce que tu penses qu'il t'arrive d'être distrait en classe ? (pas attentif)

Oui Non

10. Quand tes enseignants trouvent que tu es distrait en cours, que te disent-ils ? Donne plusieurs exemples.

11. Comment t'y prends-tu à la maison, quand tu travailles tes cours ?

Je relis mes cours Je fais des résumés Je fais des schémas
Je ne fais rien Je fais des cartes Je me fais questionner
Je recopie des mots Je fais des recherches Autre : _____

12. Qu'est-ce que tu utilises comme trucs pour apprendre ?

Je fais des cartes Je fais des résumés Je fais des schémas
Je marche en lisant Je chante Je recopie plusieurs fois
Je répète plusieurs fois dans ma tête Autre : _____

13. Penses-tu que pouvoir bouger pendant les leçons et manipuler le matériel pourrait t'aider à apprendre ?

Oui Non

Pourrais-tu donner quelques raisons de ton choix ?

Questionnaire final

1. Coche ce qui convient : Je suis...

Une fille

Un garçon

2. As-tu eu du plaisir en français jusqu'à maintenant ? Indique en entourant le visage qui convient.



Super content



Content



Bof



Pas content



Hyper pas content

3. Qu'est-ce qui t'a plu en français ? (plusieurs réponses possibles)

Les exercices écrits

Les leçons hors de la classe

La lecture

Les activités durant lesquelles je me déplace

La manipulation de feuilles

Le travail en groupe

Les rédactions

Les exercices à trous

Me sentir actif

Rien

Autre : _____

4. Qu'est-ce qui t'a le moins plu ? (plusieurs réponses possibles)

Les exercices écrits

Les leçons hors de la classe

La lecture

Les activités durant lesquelles je me déplace

La manipulation de feuilles

Le travail en groupe

Les rédactions

Les exercices à trous

Me sentir actif

Rien

Autre : _____

5. Lors des leçons en mouvement, que penses-tu de ton niveau d'attention :



Super attentif



Attentif



+ ou - attentif



Pas attentif



Hyper pas attentif

6. Comment décrirais-tu ce qui te frappe le plus dans ta façon d'agir lors des activités en mouvement ?

Je pose des questions Je réfléchis par moi-même Je travaille seul (e)
Je travaille sans m'arrêter Je demande aux camarades Je participe
Je commence tout de suite Rien ne change par rapport à d'habitude
J'ai du plaisir à faire ce qu'on me demande de faire Je persévère
J'attends que les autres fassent pour moi Autre : _____

7. Lors des activités écrites qui ont été proposées, comment juges-tu ton niveau d'attention :



Attentif



+ ou - attentif



Pas attentif



Hyper pas attentif

8. Comment décrirais-tu ce qui te frappe le plus dans ta façon d'agir lors des activités écrites ?

Je pose des questions Je réfléchis par moi-même Je participe
Je travaille sans m'arrêter Je demande aux camarades Je discute
Je travaille seul (e) Je commence tout de suite Je persévère
J'ai du plaisir à faire ce qu'on me demande de faire
J'attends que les autres fassent pour moi Je regarde par la fenêtre
Autre : _____

9. Dans les propositions qui t'ont été faites, peux-tu dire ce qui t'aide à être attentif en leçon de français ?

Annexe 3 : La trame des entretiens de groupe

Entretien de groupe initial

1. Choisis l'image qui reflète les émotions que tu ressens en cours quand on te propose une activité de français (tâche papier-crayon, travail de groupe) ? Proposer des images (concrètes et abstraites). Peux-tu donner quelques raisons de ton choix ?
2. As-tu l'impression que les activités proposées en cours de français te donnent envie de travailler ou de répondre aux consignes ou pas ? Quelles sont les raisons d'après toi ?
3. As-tu des idées à proposer pour rendre ces activités plus attrayantes ou motivantes ?

Entretien de groupe final

1. Comment vous sentez-vous maintenant en leçons de français ? Vous pouvez choisir parmi les images proposées (donner les mêmes images qu'au début d'année).
 - a. En quoi est-ce que ça change de ce que vous connaissez ?
 - b. Qu'est-ce qui vous a le plus plu / déplu ? Les exercices écrits ou les activités durant lesquelles vous bougez, etc. et pourquoi ?
2. Est-ce que le fait de bouger en classe change quelque chose pour vous ? par exemple pour votre concentration, votre sentiment d'être plus disponible, plus détendu, les interactions avec vos copains, votre impression d'être compétent, etc. ?
3. Pensez-vous que le fait de toucher, manipuler ou encore bouger pendant la leçon vous aide à apprendre ?
4. Quels conseils nous donneriez-vous pour la suite de l'année ? De poursuivre dans ce format, de revenir à la forme habituelle, de changer autre chose, etc.