

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION	5
PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE	5
PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE DÉPART.....	5
CADRE THÉORIQUE.....	7
LA QUESTION DE L'ATTENTION EN CLASSE.....	7
<i>La définition de l'attention.....</i>	<i>8</i>
<i>Les indicateurs et leur classification.....</i>	<i>9</i>
LES BÉNÉFICES DU MOUVEMENT.....	14
<i>Le mouvement en tant que besoin.....</i>	<i>14</i>
<i>Le mouvement en classe</i>	<i>16</i>
QUESTION DE RECHERCHE	18
PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	18
PRÉSENTATION DES PAUSES ACTIVES ET DU PROGRAMME <i>ÉCOLE BOUGE</i>	18
MÉTHODOLOGIE.....	20
ECHANTILLON.....	23
TRAITEMENT DES DONNÉES	25
GRILLES D'OBSERVATION.....	25
<i>Synthèse des pré-observations.....</i>	<i>25</i>
<i>Synthèse des post-observations</i>	<i>29</i>
<i>Comparaison des comportements des élèves – sujets avant et après la mise en place des pauses actives.....</i>	<i>32</i>
LES ENTRETIENS.....	33
<i>Synthèse des pré-entretiens.....</i>	<i>33</i>
<i>Synthèse des post-entretiens</i>	<i>36</i>
<i>Comparaison des propos des élèves avant et après la mise en place des pauses actives</i>	<i>38</i>
DISCUSSION.....	40
ÇA RÉVEILLE !	45
ÇA FAIT PERDRE LE FIL !	46
ÇA A UN EFFET DE SOUPAPE !	46

CONCLUSION.....	47
LIMITES	47
BILAN ET APPORT PERSONNEL	48
PERSPECTIVES DE POURSUITE	49
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	54
PRÉ-OBSERVATIONS CLASSE A	54
PRÉ-OBSERVATIONS CLASSE B	58
POST-OBSERVATIONS CLASSE A.....	62
POST-OBSERVATION DE LA CLASSE B.....	66
SUPPORTS VISUELS UTILISÉS POUR LES ENTRETIENS DE LA CLASSE A.....	69
<i>Trois modalités de travail.....</i>	<i>69</i>
<i>Stratégies d'attention des élèves.....</i>	<i>70</i>
PRÉ-ENTRETIEN AVEC QUATRE ÉLÈVES DE LA CLASSE A.....	71
PRÉ-ENTRETIEN AVEC QUATRE ÉLÈVES DE LA CLASSE B.....	86
POST-ENTRETIEN AVEC QUATRE ÉLÈVES DE LA CLASSE A.....	95
POST-ENTRETIEN AVEC QUATRE ÉLÈVES DE LA CLASSE B.....	102

Introduction

Présentation de la thématique

Dans un monde où l'école demande toujours plus des élèves et des enseignants, ils se doivent tous deux de suivre le cursus scolaire au rythme imposé. Il est néanmoins avéré que certains élèves peinent à suivre le mouvement, posant ainsi le problème d'une baisse de leurs résultats, d'un mal-être à l'école, d'un manque de motivation voire du décrochage scolaire. Ce désengagement par rapport à l'école est visible au niveau de l'unité de la scolarité entière mais, comme chaque effet ayant une cause, on peut l'envisager comme étant la résultante de l'activité quotidienne en classe.

En observant nos propres élèves, nous avons fait l'hypothèse que ce cercle vicieux qui entraîne les soi-disant « mauvais élèves » est lié, au départ, à un manque d'attention de leur part en classe. Pour pallier à ce manque d'attention visible, nous nous sommes tournées vers des recherches sur les bienfaits du mouvement et la possibilité de l'inclure au sein de la classe.

Problématique et question de départ

La problématique sur l'importance de l'attention est perceptible dans une grande majorité des classes, voire toutes. L'enseignant se sent en effet vite dépourvu de ressources lorsque, après avoir expliqué une nouvelle notion ou donné une consigne, des élèves lui posent la question : « Il faut faire quoi ? » ou « C'était quoi la question ? ». Et encore, lorsque ces questions sont posées, c'est qu'il y a eu un élément déclencheur qui a permis à l'élève d'apercevoir le décalage entre ce qui semble lui être demandé et sa propre action. Il arrive parfois que l'enseignant ne remarque que postérieurement, par exemple lors de la correction d'un travail demandé ou d'une mise en commun, l'écart existant entre ses attentes et la compréhension qu'en a eu son élève.

Comme base à notre recherche, nous nous sommes donc demandées quel pouvait être le rôle que l'enseignant jouait dans ce problème récurrent. Cette observation de certains élèves venait-

elle d'un manque de motivation ou d'intérêt de leur part ? Il est vrai qu'un manque d'intérêt ou que la démotivation des élèves est parfois perceptible. Il s'agit néanmoins régulièrement de moments où l'enseignant lui-même ne porte pas un fort intérêt pour le sujet enseigné, son désintéressement se faisant sentir, il le transmet ainsi à ses élèves. Dans ces cas-là, la didactique et l'engagement du professionnel sont primordiaux pour améliorer la situation. Il nous est donc apparu que, pour les élèves faisant partie de la population testée choisie (des enfants de 5H entre 8 et 9 ans), la motivation n'était pas le facteur sur lequel nous voulions porter notre attention, concernant leur difficultés à suivre les attentes de l'école.

Nous avons donc fait l'hypothèse que le problème du suivi des tâches demandées de certains venait du fait qu'ils étaient inattentifs durant la consigne ou du moins qu'ils avaient de la peine à réguler leur niveau d'attention en fonction du moment vécu. En ce sens, ils ne semblent pas prêter d'attention plus soutenue lorsqu'une consigne est donnée que durant une transition ou un moment moins engageant intellectuellement.

Cette hypothèse s'est ensuite confirmée lors des premiers entretiens avec les élèves – sujets de notre étude. De leurs dires, il arrive fréquemment qu'ils pensent à d'autres choses que ce qui est prévu par l'enseignant et ils ont tous un intérêt prononcé pour les activités physiques, par exemple les cours d'éducation physique et la récréation.

Ainsi, au lieu de nous tourner vers des pistes sur l'importance du pointage de l'enseignant dans sa didactique qui a déjà beaucoup été discuté, nous avons trouvé plus interpellant de nous arrêter sur les sciences du mouvement en lien avec l'école et la capacité de concentration. La question qui a inspirée notre recherche porte donc sur l'influence du mouvement sur les capacités d'attention des élèves. Grâce à nos lectures et nos propres expériences en classe, nous nous sommes tournées vers la mise en place des pauses actives, ou « pauses en mouvement » régulières durant les journées et les périodes scolaires. Notre étude porte donc sur la question : quel effet les pauses actives ont-elles sur l'attention d'élèves de 5H en classe?

Pour répondre à cette question, nous définissons d'abord plus précisément ce que sont l'attention et l'inattention et comment elles se manifestent selon les auteurs pour ensuite relever les bénéfices du mouvement en classe en tant que besoin physique et psychique des élèves. Forts de ces éléments, nous expliciterons la méthodologie de notre étude de cas, les données recueillies et leur analyse.

Cadre théorique

La question de l'attention en classe

À l'école, certains élèves semblent inattentifs du point de vue de leurs enseignants qui prennent ce facteur comme déterminant pour la réussite de ces derniers. Dans cette même perspective, nous nous sommes interrogées sur notre besoin d'attention de la part de nos élèves lorsque nous leur proposons des tâches et nous nous sommes tournées vers des recherches en chronopsychologie mettant en évidence les différents rythmes biologiques chez l'homme. Trankiem (1995), explique que l'objet principal de ces recherches se trouve dans « les variations des fonctions physiologiques auxquelles sont venues s'adjoindre d'autres données, [...] comme les niveaux de performance et certains comportements » (p.49). Les comportements et la qualité de l'attention en classe sont ainsi influencés par certaines fonctions physiologiques. Ces fonctions et leur rythme dans le corps de chacun, dans le sens d'une chronobiologie, « nous aide[nt] [...] à mieux comprendre nos fatigues, nos absences et nos performances. » (Trankiem, 1995, p. 49)

Le corps est soumis à différents rythmes ou cycles biologiques qui apparaissent au cours de la journée, de la semaine, du mois et des années. « L'analyse de quelques rythmes fondamentaux permet de dégager des conditions optimales d'apprentissages » (Trankiem, 1995, p. 49) pour les élèves. En ce sens, de modestes aménagements dans l'emploi du temps de l'horaire scolaire peuvent ainsi conduire à des changements significatifs pour les apprenants. Cela peut notamment se concrétiser dans le choix du moment le plus opportun pour mener à bien une activité (Trankiem, 1995) ou comme nous le pensons, par l'alternance consciente des activités et des modalités de travail. Cet effort pour respecter les rythmes biologiques du corps favorise l'efficacité dans le travail des apprenants et Trankiem (1995) va plus loin en affirmant qu'un tel procédé permet une amélioration des résultats et un regain de confiance en soi tout en dissipant les tensions et le stress. Elle résume ainsi la situation : « Travailler contre le temps crée des tensions. Travailler à contretemps diminue les performances » (Trankiem, 1995, p. 51).

Il semble donc primordial que l'enseignant connaisse l'importance de ces rythmes biologiques pour ce qui est du sens qu'il donne à la baisse, voir l'absence d'attention chez ses

élèves et devienne ainsi plus indulgent face à son apparition. Il a, en effet, un rôle important à jouer quand aux capacités d'attention de ses apprenants car, comme le soutient Trankiem (1995, p.51), « en observant la fréquence et les horaires de ces moments de fatigue chez ses élèves, il est en mesure de proposer des exercices pour leur redonner du tonus et effacer les manifestations de la fatigue ». C'est sur ce point que notre intérêt s'est tout particulièrement porté car il met en avant le fait qu'il est possible à l'enseignant qui utilise son jugement professionnel d'avoir une influence sur ce phénomène. Il ne reste donc pas passif face à la situation mais réagit pro activement pour améliorer l'attention que ses élèves lui portent. L'enseignant étant maître de son emploi du temps, il est à même de changer d'activité presque à tout moment et d'accorder une place à la fatigue ou aux différentes variétés de nervosité, et au manque d'attention en proposant des tâches qui impliquent une moins grande concentration intellectuelle (Trankiem, 1995).

La définition de l'attention

L'attention étant au cœur de notre recherche, sa définition semble nécessaire à la compréhension de l'objectif visé par notre démarche. En ce sens, Trankiem (1995, p.106) explique qu'« être attentif demande une adhésion totale de la personne : c'est une attitude corporelle et mentale qui va de pair avec la motivation ». Nous nous intéressons particulièrement au côté corporel ou physique impliqué dans l'attention.

À l'école, l'attention demandée d'un élève est une action consciente de sa part. Trankiem (1995) démontre que « la mise en œuvre de l'attention dépend d'une disposition interne de l'être qui exige une concentration volontaire et une prise de conscience de ce qui est vu, entendu ou lu. Le processus est complexe et, pour être complet, il se déroule en quatre étapes » (Trankiem, 1995, p. 106). Selon elle, pour être attentif, le sujet doit premièrement se détacher du point d'ancrage antérieur et sélectionner une nouvelle cible sur laquelle porter son attention. Il doit ensuite opérer un mouvement vers cette cible et tendre vers ce nouvel objectif. C'est cette tension qui fait que le sujet est attentif. Le processus se finalise lors du déclenchement de la fusion du sujet regardant avec l'objet regardé, un moment où « tout devient réellement présent », c'est-à-dire un moment où la personne entre en relation consciente et soutenue avec l'objet qui l'intéresse (Trankiem, 1995, p. 107). Selon Trankiem (1995), « cette attention soutenue, que rien ne peut interrompre et qui se maintient, c'est la

concentration » (p.107). Il se dessine ici différents stades de l'attention que nous expliciterons dans la suite de notre développement.

Il est donc pertinent de retenir qu'« être attentif oblige à un vide préalable de l'esprit. Cette attitude ne tolère ni les interférences ni la dilution » (Trankiem, 1995, p. 109). En effet, « que peut saisir ou produire un cerveau encombré de pensées parasites, préoccupé par ce qui est à faire ou ne pas faire, agité par ses peurs ou inhibé par le stress ? » (Trankiem, 1995, p. 109). Il s'agit là d'un axe central de la problématique que nous avons rencontrée et qui nous a menées à cette réflexion : « Comment déclencher cette attitude nécessaire à tout apprentissage et l'entretenir dans la durée ? [...] Il n'y a pas de remède miracle, aucune panacée ne soigne l'inattention, mais il existe des pistes pour atteindre au mieux cet objectif » (Trankiem, 1995, p. 106).

Les indicateurs et leur classification

Afin de déterminer si un élève est attentif en classe ou non, il convient de s'intéresser aux divers indicateurs observables par une personne extérieure. Dans son travail sur l'attention, Trankiem (1995) relève diverses caractéristiques marquant un manque d'attention et les classe en différents types de comportements. Elle se base sur le fait que l'attention englobe une adhésion à la fois corporelle et mentale de la personne et que ces deux dimensions doivent entrer en synergie pour qu'un individu soit qualifié d'attentif. Elle commence par relever que « l'agitation corporelle, qui est aussi l'expression d'une agitation mentale, ne trompe pas sur la qualité d'attention de certains élèves : ils sont rêveurs ou distraits » (Trankiem, 1995, p. 105). Elle n'est en effet pas la seule à faire ce constat car elle explique que trois types d'élèves sont de manière générale mentionnés par les enseignants quant à leur implication ou non dans le cours donné. Lorsqu'elle parle de ces types d'élèves, elle observe que « leur comportement physique et mental est caractéristique de leur degré d'inattention ou d'attention au sujet traité. [En ajoutant qu'] il ne s'agit pas d'inactivité mentale mais plutôt de désintérêt pour le cours » (Trankiem, 1995, p. 105).

Type de comportement	Expression corporelle et attitude mentale	Impact sur la classe et le professeur
Le rêveur	<ul style="list-style-type: none"> - Apathique, tassé sur la chaise, regard vide. - L'esprit est ailleurs. Les pensées vagabondent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cet élève ne dérange pas. Il peut passer complètement inaperçu. • Il déconcerte.
Le distrait	<ul style="list-style-type: none"> - Corps agité et instable souvent en mouvement dans la salle. Difficultés à se fixer. - Démotivé ou occupé à d'autres sujet plus prégnants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa présence perturbe. Il est rapidement repéré par l'enseignant. • Il inquiète.
L'élève attentif	<ul style="list-style-type: none"> - Corps tonique et stable. - En éveil, disponible, présent, en fusion avec le sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il a trouvé sa place et son équilibre. • Par sa présence, il stimule la classe et le professeur.

Tableau 1 Les trois types d'élèves selon Trankiem (1995, p.105)

Les trois types d'élèves décrits dans le tableau 1 paraissent faire partie de toutes les classes. Mais il est encore nécessaire de pouvoir les départager par des indicateurs explicites qui révèlent ce qui peut diriger l'enseignant dans son observation. Comme le relève Boullier (2013), l'attention et sa mesure sont bien difficiles à caractériser. Dans la présente recherche, nous avons choisi de nous inspirer du classement que Trankiem (1995) fait concernant les différents types d'attention en lien avec les comportements observables et les pistes pour que l'enseignant agisse sur cette dernière.

Type d'attention	Comportement de l'élève	Stratégie adoptée par l'enseignant
Attention éparpillée	→ Il est souvent en mouvement, se balance sur deux pieds de	<ul style="list-style-type: none"> • Motiver toute la classe en début de cours, remotiver l'élève (pédagogie de contrat).

	<p>sa chaise, se retourne sans arrêt, fait tomber ses affaires, a toujours quelque chose à jeter dans la poubelle, est volontaire pour distribuer des feuilles, ramasser les devoirs, aller chercher une boîte de craies.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Envoyer l'élève faire trois fois le tour de la cour, lorsque le règlement le permet. • Changer d'activité et proposer une phase active, concrète. • Alternner dans un savant dosage, le cours exposé et les travaux pratiques.
Attention dispersée	<p>→ Il est un peu agité mais cette agitation est mieux canalisée :</p> <p>il fait l'inventaire de sa trousse ;</p> <p>Il utilise sa calculatrice à d'autres fins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer une pause détente. • Convertir l'inventaire de la trousse en un exercice de développement sensoriel, les yeux fermés. Que contient ma trousse aujourd'hui ? • Attribuer à l'élève le rôle de calculateur privilégié, spécialiste des pourcentages, des règles de trois...
Attention défocalisée	<p>→ Il est coupé du réel, attend que le cours s'achève.</p> <p>Il est affalé sur la table, lové sur sa chaise, s'endort.</p> <p>Il a le regard fixe et vague, bâille et soupire, jette de fréquents regards sur sa montre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Envoyer l'élève au tableau • Proposer une activité qui le met en mouvement (distribuer les cahiers, effacer le tableau...). • Faire s'étirer et bâiller pour détendre sans trop démobiliser. • Inviter à une pause « coupe faim » • Faire pratiquer « l'autosuggestion » : « Aujourd'hui, je suis attentif », car le langage intérieur est un moteur puissant.
Attention discontinuë	<p>→ Il communique avec ses camarades : il fait circuler des petits mots sur des petits</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercepter les messages. • Détourner en activité ludique et

	<p>papiers ;</p> <p>il est un mime performant ;</p> <p>il a de fréquents apartés avec ses voisins.</p>	<p>pédagogique l'envoi de questions portant sur la leçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interroger le bavard à plusieurs reprises.
Attention détournée	<p>→ Il a besoin d'être personnellement stimulé et se déconcentre quand les échanges ne le concernent pas.</p> <p>Il parle avec ses voisins et initie un bruit de fond qui s'amplifie et devient gênant.</p> <p>Il pose des questions intempestives.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se souvenir que le temps le plus difficile à conjuguer est le « temps passif » • Donner une petite activité pour temporiser. • Demander de travailler en évocations mentales. • Eviter les explications trop longues, les rectifications fastidieuses. • Rester neutre devant l'afflux des questions. • Pratiquer le système « questions et réponses différées »
Attention inadaptée	<p>→ Il oublie des informations.</p> <p>Il s'est appliqué à la lecture à haute voix et est incapable d'exprimer quelques idées sur le contenu.</p> <p>Il termine la lecture d'un livre et n'en a rien retenu.</p> <p>Il est débordé quand il y a multiplicité des consignes et en abandonne toujours quelques-unes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser un temps après chaque phrase ou chaque paragraphe pour redire les mots en leur donnant vie, pour créer des images mentales. • Expliquer la nécessité de donner des occupations à l'esprit pour qu'il ne s'ennuie pas pendant la lecture, en faisant des arrêts sur les mots, en les répétant, en créant des images... • Utiliser différents canaux sensoriels pour donner les informations, consignes lues, écrites, claires, concises, en petit nombre, non répétées indéfiniment, avec un temps pour la représentation mentale.

		<ul style="list-style-type: none"> • Réactualiser une méthode de travail : lire toutes les questions ; lire chaque question et y répondre ; vérifier que la réponse est en relation étroite avec la question.
--	--	--

Tableau 2 Types d'attention, comportement de l'élève et actions de l'enseignant en lien selon Trankiem (1995, pp. 112-113)

Nous remarquons dans le tableau 2 que les indicateurs du manque d'attention ainsi que les différentes dénominations sont très proches d'un vécu subjectif ressenti par les enseignants mais qu'ils manquent encore de précision. Dans la présente recherche, ce qui nous a particulièrement interpellées est qu'il existe plusieurs sortes d'inattention et qu'elles peuvent se traduire de différentes manières suivant les individus. Ce point explique notre désir décrit dans la partie *Méthodologie* de s'intéresser aux signes d'inattention personnels à chacun de nos cas d'élève. Par exemple, l'indicateur d'attention nommée *éparpillée* qui est décrit par Trankiem (par exemple « se balance sur deux pieds de sa chaise ») n'est pas forcément un signe d'inattention pour tous les élèves. Selon Breithecker (2001), cette assise alternative peut aussi être vue comme une stratégie de reconcentration ou de recentrage sur le sujet par l'élève.

La position de Trankiem (1995) face à l'attention semble donc s'inscrire dans une perspective comportementaliste (behavioriste) du fait qu'elle prend en compte uniquement les facteurs extérieurs du sujet pour y attribuer un manque d'attention. Malgré la pertinence de cette démarche, il faut également tenir compte d'autres éléments d'ordre plus psychologique tels que la pensée du sujet sur ses propres actions.

Ce qui peut encore être relevé du tableau 2 est qu'il est fait mention à plusieurs reprises de pauses en mouvement qui peuvent faire partie des stratégies mises en place par un enseignant lorsqu'il observe certains des signes d'inattention mentionnés dans cette classification.

Nous rejoignons Trankiem (1995) en ayant conscience qu'être attentif n'est pas une attitude qui vient spontanément mais que c'est un exercice toujours difficile de maintenir son intérêt pour un objet proposé et que l'enseignant peut jouer un rôle pour ramener ses élèves à un

meilleur niveau de vigilance. En effet, l'excessive stabilité du corps, liée à d'autres facteurs tels que la monotonie de la voix, l'atonie du corps ou autre, endort la vigilance des élèves.

Dans la partie suivante, nous traitons des bénéfices du mouvement en classe dans de telles circonstances et abordons l'influence des exercices de tonification et d'étirements en tant que pistes pour stimuler le corps et également, par voie de conséquence, l'activité mentale des apprenants. Notre hypothèse est que ces petites sollicitations physiques régulières permettent d'éveiller, de rendre actif et de focaliser l'attention.

Les bénéfices du mouvement

Le mouvement en tant que besoin

Chacun, en rentrant chez soi après une longue journée de travail, fourbu, démoralisé ou peut-être simplement exténué, s'est déjà entendu dire « bouge un peu, ça te fera du bien ». Le mouvement est dans tous les esprits déjà reconnu comme étant une source de bien-être : une solution à bon nombre de maux psychiques. Il n'est en effet plus à prouver que corps et esprit sont fortement liés. Comme Trankiem (1995) le relève, « pour libérer l'esprit, il faut libérer le corps [...], tout changement de l'un se répercute sur l'autre et agir sur l'un modifie l'autre. » (p.110).

Si l'adulte a besoin de bouger, ce besoin est encore plus important chez un enfant. En effet, « si l'enfant tolère l'effort statique encore moins bien que l'adulte, c'est parce que le besoin du mouvement est chez lui permanent » (Vermeil, 1987, p. 27). Les enfants en classe sont sans cesse sollicités : même lorsqu'on ne leur demande « que » de rester calmes, l'élève demande l'effort de beaucoup de ses muscles pour y arriver. D'après Vermeil (1987), « même dans l'activité intellectuelle, le corps doit être maintenu immobile par la tension d'un grand nombre de muscles » (p.27). L'enfant se fatigue ainsi peu à peu. Son attention qui nous paraît si grande, prouvée par son immobilité parfaite, n'est finalement pas si soutenue : « à l'extrême, elle peut traduire une raideur physique et une rigidité mentale » (Trankiem, 1995, p. 110). Puis, petit à petit, à force de ne pouvoir ou de n'oser bouger par peur de désobéir à l'enseignant, l'élève mal à l'aise avec la raideur de son corps va inconsciemment commencer à remuer, à déranger. L'enseignant le rappelle alors à l'ordre, l'élève s'immobilise de nouveau et son corps continue à se fatiguer (Girard & Chalvin, 1997). Il peut également arriver que

l'élève ne remue ou ne dérange pas, au contraire qu'il soit dans ses pensées, qu'il rêve. Mais là encore, Vermeil (1987) attribue cela au manque de mobilité de l'élève. D'après lui, la rêverie est conséquence d'une forme de dépression physique. Girard & Chalvin (1997, p.119) complètent en ajoutant que « la fatigue nerveuse provoque une sorte d'engourdissement du corps, de paralysie musculaire et de suppression des capacités d'attention et de concentration. L'esprit est ailleurs, le corps inhabité est une enveloppe vide ». Vitagate (2015) complète, lorsqu'il parle de « trouble de la concentration », en en disant que « ce sont surtout des surmenages physiques ou psychiques ainsi que des phases de récupération insuffisantes qui peuvent être à l'origine de ces troubles ».

Il est intéressant également de relever que la position assise elle-même a déjà suscité quelques questions auparavant, même si, pendant longtemps, cette position assise était vue comme « un acte de discipline, une façon de contrôler son corps » (Attinger, et al., 1994, p. 14). Comme le relève également Trankiem (1995), les élèves eux-mêmes cherchent à entrer dans cette discipline du corps en pensant alors correspondre à ce que l'enseignant attend d'eux : « en classe, de nombreux élèves, voulant bien faire et répondre aux attentes du professeur, adoptent durablement des positions inconfortables, attentifs qu'ils sont au travail proposé plutôt qu'aux signaux de détresse envoyés par leur corps » (p.99). Trankiem (1995) continue en disant que « dans l'attitude assise, les tensions se situent plus particulièrement à la nuque, aux épaules, au milieu du dos et au niveau des vertèbres. Les jeunes élèves n'ont pas le tonus postural suffisant pour rester assis de façon volontaire et contraignante » (p.98).

En 1999, Francotte le dit clairement : « l'enfant a besoin de bouger, de jouer et de s'exprimer » car « le mouvement lui est presque aussi nécessaire que boire et manger » (p. 10). Sur ce point, le rejoint également Tagore (1922, cité par Trankiem, 1995), qui soutient que dans le pied d'un être humain s'inscrit son avenir. Il relève également que ce sont les pieds qui sont en contact avec le sol, eux qui garantissent notre équilibre, eux qui sont la base de notre corps. Nous devons les écouter et les laisser libres : « de la stabilité au sol dépend la qualité d'équilibre du corps dans son entier » (p. 94). Le mouvement qui pouvait jusqu'à présent être vu comme un remède, se dessine plutôt comme un besoin : un besoin essentiel « pour le bien-être physique, psychique et social » (Maeder, 2013, p. 14). Trankiem (1995) ajoute également que d'un point de vue purement physique, « quand la cage thoracique est refermée, maintenue en position d'expiration, le volume pulmonaire est progressivement réduit et le rythme respiratoire perturbé. Avec le manque d'air, le cerveau est mal irrigué et la

pensée se fait moins claire » (p.97). Est clairement détaillée ici la nécessité du mouvement. Bouger va forcer un « lâcher prise », une sorte de détente tonique qui va permettre au corps et au cerveau de se détendre (Trankiem, 1995).

Le mouvement en classe

Il est constaté qu'en classe, les élèves actifs régulièrement développent de meilleures capacités scolaires. En 1997, Shepard défendait que les élèves exerçant de l'activité quotidienne régulièrement obtenaient des résultats nettement supérieurs ou au moins similaires à ceux des élèves n'exerçant de l'activité physique que 40 minutes par semaine. Il est appuyé par Van Praagh en 2008, qui dit qu'« un niveau d'activité physique élevé semble être corrélé positivement aux performances intellectuelles des enfants, en terme de concentration, mémoire et comportement en classe » (p. 31). Ainsi, et comme le relève également le programme Participation, programme canadien favorisant le mouvement à l'école, l'activité physique améliore le rendement à l'école et ce, même si pour prendre le temps de faire des activités physiques en classe, il faut réduire le nombre d'heures consacrées aux autres matières (Comité scientifique du Kino-Québec, 2011). De plus, le mouvement en lui-même peut être un outil pour les élèves : quelques exercices corporels peuvent aider les élèves à quitter une activité et à se préparer à en entreprendre une autre (Trankiem, 1995).

Dans le domaine de la kinésiologie, le mouvement est déjà reconnu pour toutes ses vertus. D'après Girard et Calvin (1997), la kinésiologie « cherche à stimuler, libérer et décontracter les élèves qui sont en difficulté ou qui se fatiguent rapidement. Elle propose des mouvements et des activités musculaires pour augmenter le potentiel d'apprentissage » (p.18). Le mouvement est ici vu comme aide aux élèves, comme un soutien pour leur bien-être. De plus, il faut également relever que notre corps humain fonctionne comme une chaîne : « quand une articulation se trouve bloquée, la plus proche va être sollicitée au-delà de sa mesure, pour finir, elle aussi, par se bloquer » (Trankiem, 1995, p. 95). C'est ce qu'il peut se passer également lorsqu'un élève reste assis trop longtemps : « les muscles antérieurs de la jambe s'élèvent jusqu'à la hauteur du ventre, ceux du dos vont en descendant le long des membres inférieurs, de sorte que les douleurs lombaires et maux d'estomac peuvent être dus à la stagnation de l'énergie dans les jambes » (Trankiem, 1995, p. 95). Trankiem (1995) décrit ces contractions en parlant de « zones de contraction, qui sont autant d'entraves à la bonne circulation de

l'énergie » (p.96). D'après lui, les enfants reconnaissent ces contractions et en parlent en terme de fourmillement.

Si la position assise crée des malaises, bien d'autres choses ont également une influence sur l'élève : toujours d'après Trankiem (1995), les maux de tête pourraient avoir un lien avec des crispations au niveau de la nuque, le sentiment de gorge serrée ou de creux au niveau de l'estomac pourraient être liés avec le pincement du muscle scalène, un muscle respiratoire situé dans la partie latérale du cou, la voix elle-même pourrait perdre de sa clarté si la tête pèse sur le larynx.

Toutes ces contractions ont également un impact psychologique : « la crispation déclenche un malaise psychologique. L'absence de points d'appui au sol provoque une sensation d'anxiété liée au vide » (Trankiem, 1995, p. 96). Nous retrouvons dans ces termes ce que relève également Tagore, cité précédemment, quant au besoin d'équilibre de l'homme sur ses deux pieds.

Le mouvement peut aussi être vu comme changement au sein d'une activité, changement qui est « une condition nécessaire à la naissance et au maintien de l'attention », surtout au cours d'activités « toujours semblables ou trop uniformes qui « hypnotisent » ou endorment les cerveaux » (Trankiem, 1995). Les pauses en mouvements permettent d'introduire un rythme qui favorise l'apprentissage. D'après Breithecker (2001) ainsi que Vermeil (1987), la capacité de concentration des enfants de 7 à 10 est de 20 minutes. Maeder (2013) souligne également que le mouvement est utilisé pour satisfaire le besoin naturel de bouger chez l'enfant, pour redynamiser la leçon et pour permettre la reconcentration. Le mouvement, ainsi briseur de routine et source de diversité, permet aux élèves de ne pas perdre leur motivation, voire même de se remotiver. Trankiem (1995) le relève également : les performances scolaires sont généralement meilleures chez un élève motivé.

Toutes ces observations ont d'ailleurs conduit certains chercheurs à créer le programme *l'école bouge*, lancé en 2005, lorsque cette année fut promue Année internationale du sport et de l'activité physique, comme expliqué ci-après. Ce programme encourage l'activité physique à l'école et propose différentes solutions pour favoriser ce mouvement, telles que les pauses actives régulières.

A noter toutefois que cette méthode ne s'aligne pas entièrement sur les recherches en lien avec le fonctionnement de la mémoire de travail. En effet, selon Délitroz (2010), elle est plus performante lorsque les neurones viennent d'être stimulés. Or, en stoppant l'activité mentale soutenue des élèves pendant une pause en mouvement, le risque est que, de retour de la pause, la récupération dans la mémoire de travail s'en trouve ralentie voir endommagée. Ainsi, un élève qu'on interrompt alors qu'il est concentré à la réalisation de sa tâche aura de la peine à focaliser à nouveau son attention. Cet élément sera d'ailleurs mentionné par les sujets de notre recherche.

Question de recherche

Fort de ces éléments théoriques, notre recherche pose la question suivante : quels effets les pauses actives ont-elles sur l'attention des élèves de 5H en classe ? Notre hypothèse principale est que les pauses actives permettront d'améliorer l'attention des élèves. Elles le feront par différents biais, notamment en introduisant un rythme favorisant l'apprentissage (Breithecker, 2001), en influençant la disposition mentale des élèves (d'après les recherches de Trankiem, 1995) et en permettant de dynamiser les états de fatigue mentale et physique par le mouvement (Vermeil, 1987).

Présentation de la recherche

Présentation des pauses actives et du programme *Ecole bouge*

La quantité de travail que l'école exige des enfants ne se manifeste pas tant par de la fatigue des élèves au sens propre du terme, mais se fait plutôt ressentir par la baisse de rendement progressive au cours d'une journée. D'après Vermeil (1987), « l'attention de l'enfant que l'on veut faire travailler 6, 7 ou 8 heures par jour, fléchit inévitablement ; il s'évade dans le rêve ou se livre clandestinement à des activités diverses n'ayant que de lointains rapports avec ce qu'on lui demande de faire ». La rêverie, les activités diverses : quelques signes qui sont ensuite mis en lien dans la pensée commune avec le manque d'attention en classe, et qui font dans notre recherche partie des critères observés.

Pourtant, sur une journée d'école qui justement dure 6, 7 ou 8 heures, l'enseignant doit pouvoir faire travailler ses élèves et avancer avec eux. Pour que ce travail soit rentable jusqu'à la fin de l'après-midi, il est essentiel de trouver une technique afin de maintenir les élèves attentifs. Même si le fonctionnement de chaque personne est différent, la fragmentation des périodes de travail en plus petites parties se révèle être une technique généralement bénéfique. D'après Steinmann (2005), cette fragmentation peut se faire de deux façons différentes : soit par le passage d'une activité à une autre, soit l'alternance entre le travail et le repos. A savoir que chez l'enfant, le repos consiste essentiellement à faire autre chose. Faire autre chose pendant quelques instants lui permettra de changer ses idées, d'oublier durant un court laps de temps ce sur quoi il travaillait pour ensuite avoir un regard neuf sur la situation étudiée. Toutefois, pour être véritablement bénéfiques, ces moments de changements, ces moments de pauses, ne doivent être ni trop fréquents, ni trop rares, ni trop longs, ni trop courts. Chaque personne doit trouver la fréquence et la longueur des pauses qui lui conviennent, tout en gardant en tête que « dans l'ensemble, plusieurs pauses courtes apparaissent donc plus avantageuses qu'une seule pause longue » (Vermeil, 1987, p. 52).

En octobre 2003, lors de la 58^{ème} Assemblée Générale de l'ONU, l'année 2005 fut déclarée Année internationale du sport et de l'éducation physique. Pour y participer, la Suisse, menée par le comité pour l'année du sport « a lancé 10 grands projets répondant à la devise « Plus de mouvement ! ». *L'école bouge* était l'un d'entre eux » (Steinmann, 2005). La création de *l'école bouge* s'inscrit dans plusieurs idées : « le mouvement à l'école, c'est l'enseignement obligatoire du sport, mais pas uniquement. Le mouvement à l'école veut également dire activités et mouvements dans le quotidien scolaire, dans la cours de récréation, durant l'enseignement des différentes branches et dans le sport facultatif. Le mouvement à l'école, c'est également une confrontation avec les thèmes de la promotion de la santé et du mouvement » (Chassot, 2010).

Actuellement, plus de 8'700 classes de Suisse et du Liechtenstein sont inscrites au programme *l'école bouge*. Son but est encore principalement de « soutenir l'école dans sa mission première, qui est enseigner, et de la renforcer dans son rôle d'institution, de lieu d'apprentissage et de lieu de vie. » (OFSPPO, 2010)

Méthodologie

Le déroulement de cette recherche s'est effectué en trois phases : la prise de données avant la mise en place des pauses actives, la prise de données après cette mise en place puis l'analyse de ces données.

Avant de mettre en place les pauses actives, nous avons procédé à des observations dans nos deux classes. Comme le relèvent Girard et Chalvin (1997), nous avons estimé qu'en tant qu'enseignantes, nous étions en mesure de repérer les facteurs qui déterminent le bien-être des élèves ou au contraire leur fatigue.

La première étape de notre recherche a donc été d'observer nous-mêmes nos élèves afin d'en choisir deux par classe, qui ont été les principaux sujets de la suite de l'étude. Pour chacun de ces élèves, nous avons relevé les facteurs caractérisant leur inattention : facteurs pouvant diverger d'un élève à un autre. Nous avons alors nous-mêmes constitué une grille d'observation que nous avons ensuite remise à notre collègue lors de sa visite en classe. Cette façon de faire correspond à la théorie fondée (*Grounded Theory*) telle que décrite par Strauss et Corbin (1990), qui veut que la recherche se base sur les données recueillies sur le terrain.

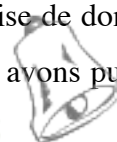
Ces grilles étaient construites sur deux axes : un axe qualitatif et un axe quantitatif. L'axe qualitatif relevait directement ce que faisait l'élève : la description du facteur d'inattention en lui-même. L'axe quantitatif quant à lui se constituait de coches, relevant le nombre de fois que nous pouvions relever tel facteur chez tel élève dans une durée de 45 minutes.

Grille d'observation d'inattention en classe	
Classe	Elève
Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Dessine durant une consigne	
Regarde dans le vide	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun	
Se baisse sur sa chaise	
Est couché par terre pendant les travaux de groupe, « joue avec son corps »	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

Tableau 3 : Exemple de grille d'observation des signes d'inattention en lien avec leur fréquence sur 45 min

Dans cette recherche, nous considérons l'enseignant comme ayant une influence sur l'environnement dans lequel apprend l'élève en lui imposant un cadre de travail défini. En ce sens, notre étude a une visée behavioriste car elle s'intéresse aux signes extérieurs (la grille de critère) d'un facteur intérieur (l'attention). Néanmoins, les observations du comportement des élèves ne suffisent pas pour comprendre les processus mentaux engagés par ces derniers. Il a donc fallu vérifier la légitimité des critères choisis.

Ainsi, lors de nos différentes visites, nous avons systématiquement utilisé ces grilles pour observer les élèves choisis. Durant les mois de novembre et de décembre, nous nous sommes chacune rendues deux fois dans la classe de l'autre pour une première prise de donnée, avant la mise en place des pauses actives. Grâce à ces deux observations, nous avons pu distinguer



plus clairement quels facteurs étaient en lien avec l'inattention de chacun de nos quatre élèves sujets. Le moyen utilisé pour distinguer ces facteurs a été la prise d'informations orales spontanée, par des questions rapides posées dans l'action.

En ce sens, la présence d'une chercheuse en classe était nécessaire : il fallait que cette seconde personne soit présente afin de repérer précisément les attitudes clés, durant lesquelles les élèves étaient supposés « inattentifs », afin de leur poser la question et d'affirmer ou d'infirmer cette supposition. Nous avons d'ailleurs parfois été surprises par le fait que certains élèves étaient très au clair sur le contenu scolaire en cours d'apprentissage alors qu'ils paraissaient, vu de l'extérieur, complètement inattentifs.

Suite à ces premières prises de données, nous avons donc pu adapter nos grilles d'observation afin de situer exactement quels critères étaient déterminants pour chacun des sujets. Nous avons alors constaté que les grilles divergeaient d'un élève à un autre.

La mise en place des pauses actives s'est faite dès la rentrée de janvier. Comme vu dans notre cadre théorique, la capacité de concentration des enfants de 7 à 10 ans étant environ de 20 minutes (Breithecker, 2001; Vermeil, 1987), nous nous sommes basées sur ce laps de temps et avons décidé de mettre une pause en place toutes les 20 minutes. Les pauses étaient soit tirées au sort, soit préparées à l'avance suivant la volonté de l'enseignant.

Ces pauses sont donc rentrées dans la routine scolaire et nous avons procédé à la seconde prise de données durant les mois de mars et avril.

Lors des visites antérieures à la mise en place des pauses actives, nous avons chacune procédé à un entretien semi-directif avec quatre élèves, dont les deux élèves sujets. L'objectif était de faire ressortir leur vision de l'école et de leur vie en classe. Nous avons essayé de faire émerger, sans dévoiler le sujet de notre recherche, les points de vue des élèves concernant le mouvement en classe et leurs stratégies pour palier aux moments d'inattention ou de déconcentration. Ces entretiens nous ont également aidé à clarifier notre question de recherche, nous inscrivant ainsi dans une démarche de théorie fondée (Strauss & Corbin, 1990). Puisqu'il s'agissait d'entretiens semi-directifs, les questions posées n'ont pas été les mêmes entre la classe A et la classe B. Ils se sont en effet basés sur les observations faites en classe des élèves choisis et ont été adaptés en fonction de ces observations. Les entretiens

incluent chacun des questions générales sur l'école : Comment trouvez-vous l'école ? Quelles matières préférez-vous ? etc. Ils tentent également chacun de faire ressortir les stratégies que les enfants utilisent lors d'une perte d'attention : Comment faites-vous pour vous reconcentrer ? Avez-vous des techniques ? Les entretiens faits dans la classe A incluent également la question du moment de la journée préféré des élèves et des supports visuels mettant en évidence certaines positions utilisées lors du travail en classe (cf. Annexes- *Supports visuels utilisés pour les entretiens de la classe A*) pour faire ressortir les modes de travail privilégiés des élèves au niveau corporel. Les entretiens de la classe B ont été guidés en fonction des sujets abordés par les élèves, dans le thème de l'attention et du travail en classe posé par les questions de la chercheuse.

La deuxième série d'entretiens faite avec les quatre mêmes élèves lors de nos visites postérieures à la mise en place des pauses actives a permis une comparaison et une analyse de l'évolution des données recueillies lors des observations, afin de leur donner sens.

Une fois toutes les données récoltées, nous sommes passées à leur analyse. Nous avons pris le parti d'analyser toutes les données élève après élève, afin de pouvoir dresser une comparaison claire de chacun des comportements avant et après la mise en place des pauses actives. Nous avons donc fait une synthèse des pré et des post-observations ainsi que des pré et post-entretiens. Nous avons ensuite comparé les observations entre elles, puis les dires des élèves lors des entretiens. De tout cela, nous avons pu tirer des résultats, puis comparer les résultats de chaque élève aux autres, afin de déterminer les forces et les limites des pauses actives vécues par les élèves. Nous avons finalement tiré des liens entre les recherches déjà précédemment faites et nos résultats.

Echantillon

Avant les premières visites, chacune des deux enseignantes – chercheuses a sélectionné deux élèves de sa classe pour être sujets de l'étude. Dans chaque classe, un garçon et une fille ont été choisis. Le choix ne s'est consciemment pas porté sur des élèves diagnostiqués avec un quelconque trouble de l'attention avéré. Nous avons attribués à chaque élève un prénom fictif pour toute la suite de l'étude.

Classe A

Grégoire, un garçon de 9 ans, a un comportement calme en classe. Il montre beaucoup d'intérêt pour les sciences ou la géographie, leçons pendant lesquelles il participe beaucoup. Il est en revanche beaucoup plus discret durant les autres branches, pour lesquelles il est moins intéressé. Dès lors il fait preuve d'attention dispersée (Trankiem, 1995), en rangeant sa trousse, organisant ses stylos sur sa table ou autre.

Olivia, une fille de 9 ans, trouve de l'intérêt dans toutes les branches mais fait également régulièrement preuve d'attention dispersée (Trankiem, 1995). Elle est fréquemment attirée par différents éléments extérieurs : activité dans la rue derrière la fenêtre, bavardage entre deux de ses camarades plus loin dans la classe, et autres. Elle peut, au sein de la même leçon, participer intensément pendant quelques minutes, puis plus du tout. Elle apprécie les travaux de groupe mais n'aime pas travailler seule.

Classe B

Vladimir est un garçon timide de 9 ans dont les notes atteignent difficilement la moyenne. Lorsque l'enseignante lui pose des questions par rapport à ce qui est fait en classe, il dit souvent ne pas savoir, ne pas comprendre les consignes. Il dit aussi régulièrement être fatigué. Il est toujours le premier à sortir à la récréation et a l'habitude de demander l'heure pour savoir combien de temps il doit encore attendre avant la fin de l'école. Lorsqu'il trouve de l'intérêt à l'activité proposée en classe, il participe et aime calmement partager ses pensées. D'un point de vue subjectif, l'élève manque de dynamisme et d'engagement à l'école et concernant ses devoirs à domicile.

Jane est une fille de 9 ans avec des résultats dans la moyenne. Elle est très préoccupée par les conflits entre copines et la relation qu'elle a avec ces dernières. Elle ne demande pas forcément d'explications à l'enseignante lorsqu'elle ne comprend pas ce qui est attendu d'elle. Cela pose ensuite le problème d'une incapacité à réaliser la tâche proposée. Elle bavarde également beaucoup en classe avec ses voisins et aime les travaux de groupe. Elle aime s'exprimer en donnant son opinion et partage volontiers son ressenti sur les situations

vécues. Elle a été choisie pour l'étude car elle a une bonne compréhension des tâches scolaires lorsque l'enseignante est à ses côtés et la recentre régulièrement mais peine parfois à suivre le rythme lors d'activités plus collectives.

Traitement des données

Une fois les quatre observations faites dans chacune des classes, nous avons commencé par faire la synthèse du comportement de chaque élève avant et après la mise en place des pauses actives. Nous avons ensuite comparé ces comportements avant et après, en terme de fréquence mais également de type de comportement. Nous avons essayé de voir quels étaient les facteurs d'inattention persistants et quels étaient ceux qui avaient été atténués. Le même processus d'analyse et de comparaison a été fait pour les entretiens. La comparaison de nos résultats nous a ensuite permis de faire des liens avec la théorie, afin d'en tirer des conclusions.

Résultats

Grilles d'observation

Synthèse des pré-observations

Après nos deux premières observations, se sont distingués quatre profils différents d'élèves. Nous avons choisi de reporter ici les résultats sous forme textuelle, puis sous forme de tableau. Ces tableaux contiennent tous les critères observables lors de pré et post observations afin de permettre la comparaison.

Classe A

Grégoire manipule des objets sur sa table à une fréquence moyenne de 6.5 fois en 45 minutes. Il parle à un camarade 1 fois, regarde dans le vide en moyenne 0.5 fois, bouge sa chaise en moyenne 2.5 fois et chantonne durant une tâche ou une consigne 0.5 fois pour une tranche de 45 minutes. Nous voyons ainsi que la manipulation d'objets est le signe d'inattention le plus fréquent concernant cet élève.

Signes d'inattention	Moyenne
Manipule des objets sur sa table	6.5
Parle à un camarade	1
Dessine	0
Regarde dans le vide	0.5
Bouge sa chaise	2.5
Chantonne durant une tâche ou une consigne	0.5
Montre un affaissement de la posture	0
Se lève	0

Tableau 4: pré-observation de Grégoire

Toujours dans un laps de temps de 45 minutes, en moyenne Olivia se retourne sur sa chaise 0.5 fois, manipule des objets durant une consigne 2 fois, parle à un camarade 3 fois, regarde des images 1 fois, montre un affaissement de la posture 2 fois, observe un camarade 1 fois et chantonne durant une tâche 1 fois. Nous voyons ainsi que pour Olivia le fait qu'elle communique avec son voisin est le signe le plus récurrent d'un manque d'attention.

Signes d'inattention	Moyenne
Se retourne sur sa chaise	0.5
Manipule des objets durant une consigne	2
Parle à un camarade	3
Regarde des images	1
Montre un affaissement de la posture	2
Joue avec son corps	0
Se lève	0
Observe un camarade	1
Chantonne durant une tâche	1

Tableau 5: pré-observation d'Olivia

Classe B

En moyenne, Vladimir, garçon de la classe B, se retourne sur sa chaise 1 fois en 45 minutes. Il manipule des objets sur sa table 3 fois et parle avec ses camarades en moyenne 3 fois également. Il se lève de sa chaise pour se promener dans la classe 1.5 fois, montre un affaissement de la posture 1.5 fois et joue avec son corps 1.5 fois. Il se balance sur sa chaise 0.5 fois et observe ses camarades 1.5 fois. Les signes les plus récurrents d'inattention pour cet élève sont donc la manipulation d'objets sur sa table et les discussions avec ses camarades.

Signes d'inattention	Moyenne
Se retourne sur sa chaise	1
Manipule des objets sur sa table	3
Parle avec ses camarades	3
Se lève de sa chaise	1.5
Montre un affaissement de la posture	1.5
Se balance sur sa chaise	0.5
Observe ses camarades	1.5

Tableau 6: pré-observation de Vladimir

Finalement, Jane, fille de la classe B, range ses affaires au milieu de l'activité 0.5 fois en 45 minutes. Elle joue avec ses affaires 2.5 fois, regarde par la fenêtre 2 fois, dessine 1.5 fois, discute avec ses camarades 1.5 fois et montre un affaissement de la posture 1.5 fois. Elle se déplace en moyenne 2 fois dans la salle et joue avec son corps 1.5 fois. Nous constatons donc que, pour Jane, le signe le plus fréquent d'inattention et le fait de jouer avec ses affaires.

Signes d'inattention	Moyenne
Range ses affaires en cours d'activité	0.5
Joue avec ses affaires	2.5
Regarde par la fenêtre	2
Dessine	1.5
Discute avec ses camarades	1.5
Montre un affaissement de la posture	1.5
Se déplace dans la classe	2
Joue avec son corps	1.5

Tableau 7: pré-observation de Jane

Synthèse des post-observations

Lors de nos deux dernières observations, nos quatre élèves n'ont pas eu exactement le même comportement que durant la première phase.

Classe A

Grégoire, garçon de la classe A, manipule des objets sur sa table a une fréquence moyenne de 3 fois pour 45 minutes. Il parle à un camarade en moyenne 1 fois, dessine durant une consigne 1 fois, regarde dans le vide en moyenne 0.5 fois, montre un affaissement de la posture 0.5 fois et se lève en moyenne 0.5 fois. Nous voyons ainsi qu'il s'agit toujours de la manipulation d'objets qui est le plus fréquemment signe d'inattention concernant cet élève mais à moindre mesure.

Signes d'inattention	Moyenne
Manipule des objets sur sa table	3
Parle à un camarade	1
Dessine	1
Regarde dans le vide	0.5
Bouge sa chaise	0
Chantonne durant une tâche ou une consigne	0.5
Montre un affaissement de la posture	0.5
Se lève	0.5

Tableau 8: post-observation de Grégoire

Toujours durant 45 minutes, en moyenne Olivia se retourne sur sa chaise 1.5 fois, manipule des objets durant une consigne 4.5 fois, parle à un camarade 1 fois, regarde des images 1 fois, montre un affaissement de la posture 2 fois, joue avec son corps 0.5 fois, se lève 0.5 fois et

observe un camarade 1 fois. Lors de cette deuxième phase d'observation, le signe le plus récurrent d'un manque d'attention concernant cette élève est la manipulation d'objets.

Signes d'inattention	Moyenne
Se retourne sur sa chaise	1.5
Manipule des objets durant une consigne	4.5
Parle à un camarade	1
Regarde des images	1
Montre un affaissement de la posture	2
Joue avec son corps	0.5
Se lève	0.5
Observe un camarade	1
Chantonne durant une tâche	0

Tableau 9: post-observation d'Olivia

Classe B

Vladimir ayant malheureusement été absent lors de l'une des visites de la chercheuse, les données n'ont été récoltées que sur une seule période de 45 minutes. Durant cette période, l'élève a manipulé des objets sur sa table 3 fois, parlé 2 fois avec ses camarades, montré un affaissement de la posture 1 fois et observé ses camarades 2 fois. La manipulation d'objet reste pour cet élève le signe le plus fréquent d'inattention.

Signes d'inattention	Moyenne
Se retourne sur sa chaise	0
Manipule des objets sur sa table	3
Parle avec ses camarades	2
Se lève de sa chaise	0
Montre un affaissement de la posture	1
Se balance sur sa chaise	0
Observe ses camarades	2

Tableau 10: post-observation de Vladimir

Jane a quant à elle été observée deux fois. En moyenne, en 45 minutes, Jane joue avec son corps 0.5 fois, montre un affaissement de la posture 0.5 fois, regarde par la fenêtre 0.5 fois et parle avec ses camarades 0.5 fois. Nous constatons que le signe d'inattention le plus fréquent lors des premières visites, qui était le fait de jouer avec ses affaires, n'apparaît plus du tout ici.

Signes d'inattention	Moyenne
Range ses affaires en cours d'activité	0
Joue avec ses affaires	0
Regarde par la fenêtre	0.5
Dessine	0
Discute avec ses camarades	0.5
Montre un affaissement de la posture	0.5
Se déplace dans la classe	0
Joue avec son corps	0.5

Tableau 11: post-observation de Jane

Comparaison des comportements des élèves – sujets avant et après la mise en place des pauses actives

La mise en place des pauses actives a donc eu une influence différente sur chacun des quatre élèves – sujets.

Classe A

Grégoire bouge moins à partir de la mise en place des pauses actives. Il y a une légère baisse de sa manipulation d'objets (-0.5 fois) mais ne bouge plus du tout sa chaise ni ne chantonne. Certains signes d'inattention ne varient pas tels que : parler à un camarade et regarder dans le vide. Après la mise en place des pauses actives, des signes d'inattention tels que le dessin, l'affaissement du corps et le fait de se lever apparaissent. Nous comptabilisons 11 signes d'inattention lors de pré-observations et 9.5 lors des post-observations, ce qui tend à montrer une amélioration de l'attention générale pour Grégoire.

De manière générale, nous voyons qu'Olivia bouge plus souvent qu'avant la mise en place des pauses actives (elle se lève et joue avec son corps) et que cette fois-ci c'est la manipulation d'objets qui est le signe le plus récurrent d'un manque d'attention la concernant. Nous discuterons de ce résultat dans la partie Discussion. Nous voyons parallèlement une amélioration sur le critère d'inattention observable lorsqu'elle communique avec ses camarades durant une consigne. De plus, lors de la post-observation, elle n'a pas chantonné. À noter également que certains signes ne varient pas après la mise en place des pauses actives. Il s'agit du fait de regarder des images, de montrer un affaissement de la posture et de l'observation d'un camarade. Nous comptabilisons 10.5 signes d'inattention lors des pré-observations et 12 lors des post-observations ce qui tend à montrer une plus grande fréquence d'inattention avec l'introduction des pauses actives.

Classe B

En regardant les grilles d'observation avant et après de Vladimir, nous observons tout d'abord une diminution des signes d'inattention chez l'élève. Si il y en avait 13 à la première visite,

puis 14 à la seconde, l'élève ne manifeste de l'inattention plus que 8 fois lors de la dernière visite.

De plus, la nature des signes ayant diminués est importante : Vladimir manifeste à la fin de la recherche beaucoup moins de signes d'ordre corporel, comme le besoin de se lever, de se balancer ou de jouer avec son corps. Les signes les plus persistants chez cet élève sont ceux d'ordre social : discussion ou recherche de contact visuel avec d'autres élèves.

Lors de la visite du 7 décembre, Vladimir attribuait son mal-être à deux facteurs internes : la fatigue, et au fait qu'il en « avait marre ». En revanche, lors de la dernière visite, son manque de concentration était d'après lui dû à une cause externe : la chaleur.

La comparaison des grilles d'observations de Jane est, quant à elle, beaucoup plus significative : si l'élève manifestait avant la mise en place des pauses actives de nombreux signes d'inattention (12 lors de la première visite, 14 lors de la seconde), ces signes ne se sont manifestés plus que deux fois lors des deux dernières visites. La différence de comportement de cette élève était flagrante à observer : s'il y a effectivement eu quelques discussions avec le voisin lors des observations, toutes portaient sur le sujet du travail et n'étaient donc pas signes d'inattention. Presque tous les signes liés au corps ont également disparu, ou du moins largement diminué : jeu avec son corps, déplacement dans la salle, affaissement du dos.

Les entretiens

Synthèse des pré-entretiens

Lors des pré-visites, nous avons chacune mené un entretien avec les deux élèves – sujets de chaque classe, ainsi que deux de leurs camarades. Avant de débiter la lecture de cette partie, nous proposons au lecteur intéressé de faire une pause active en se levant et s'étirant de tout son long vers le haut. Une fois l'étirement terminé, il peut décrire des cercles avec ses hanches pour bouger la partie inférieure du corps.

Classe A

Lors des pré-entretiens avec la classe A, tous les élèves ont émis leur intérêt pour les activités entraînant du mouvement telles que la récréation ou les cours d'éducation physique. Ils expliquent cela en disant que bouger leur permet de « gaspiller leur énergie » (selon l'élève Tr).

Olivia n'a pas tout de suite parlé de son besoin de bouger contrairement aux autres. Elle a plutôt parlé d'un besoin de tranquillité, de « se sentir chez soi » grâce au contact avec un animal. Néanmoins, comme tous les autres, elle a profité du moment où le groupe parlait de position de yoga pour faire les positions. Elle a également dit par la suite que les moments comme les cours d'EPS lui permettent de « faire la folle » et elle aime la récréation parce qu'elle peut « courir ». Elle explique aussi que le mouvement lui permet de se réveiller, l'aide à n'être « plus fatiguée ». Au début de l'entretien, Olivia n'a pas beaucoup participé. Elle explique que son attention est parfois retenue par des choses telles qu'une douleur au doigt ou la perte d'un stylo. Elle ne donne pas de stratégies pour remédier à cette situation. Par ailleurs, elle justifie les moments d'inattention en classe par un manque d'intérêt pour la branche enseignée ou un ennui. En classe, elle pense donc souvent à aller dehors. Elle exprime sa stratégie de concentration en disant qu'elle « s'arrête et n'oublie pas les trucs importants » qui sont donnés dans une consigne. Au niveau de la conscience qu'elle a de son corps, elle parle de deux éléments. Le premier est la peine qu'elle a à porter des charges trop lourdes pour elle, par exemple le chat de sa tante, et le deuxième est la préférence qu'elle a pour des changements de position réguliers en classe par rapport à une position statique.

Grégoire intervient régulièrement durant l'entretien. Il dit qu'il aime les cours d'éducation physique car cela lui donne des idées de jeux à reproduire avec ses camarades. Durant l'entretien, il est aussi très rapide à bouger pour démontrer ce qu'il explique. Néanmoins, il déclare clairement préférer avoir une position longue et statique au lieu de changer régulièrement de position même si son choix concernant les différentes possibilités de positions en classe se porte sur la position « libre » par terre. Au niveau de la conscience qu'il a de son corps, il explique qu'il aime s'étirer le matin pour tout à la fois « relaxer » son dos et le réveiller. Il donne ainsi déjà une stratégie impliquant le mouvement. Contrairement à Olivia, Grégoire dit pouvoir gérer les soucis d'ordre matériel : un stylo qui tombe par terre

durant une consigne par exemple. Il dit savoir se maîtriser pour hiérarchiser ses priorités en écoutant d'abord la consigne et en ramassant ensuite le stylo. Il ne donne pas de stratégies de mouvements permettant un retour à l'attention mais plutôt des idées qui lui permettent de répondre quelque chose à l'enseignante qui lui poserait une question. Il dit régulièrement penser à une chose tout en en faisant une autre.

A noter qu'à la fin de l'entretien, une autre élève, Ma, donne un début de piste de pause active en donnant sa stratégie de « se taper contre quelque chose » lorsqu'elle a l'impression de faire autre chose que ce qui lui est demandé. Elle introduit ainsi le lien qu'il y a entre un stimuli physique et sa réaction mentale.

Classe B

Au sein de la classe B, Vladimir a très rapidement amené le sujet de la récréation dans la discussion. Il a expliqué apprécier particulièrement ce moment, durant lequel il aimait surtout jouer au football. Pour lui, c'est un moment pour « prendre l'air et penser à autre chose ». En revanche, le retour en classe après la récréation est difficile, parce qu'il se sent fatigué. Il explique également que le moment le moins évident pour lui à l'école est le matin, lorsqu'il n'est encore pas bien réveillé. Il lui est plus facile de se concentrer en fin de matinée, alors qu'il travaille déjà depuis un moment. Finalement, Vladimir soulève également qu'il lui arrive souvent de penser à autre chose pendant le temps scolaire, ce qui lui fait perdre sa concentration. Dans un même ordre d'idée, il n'apprécie pas que l'un de ses camarades vienne lui parler lorsqu'il est concentré sur une fiche. Cela implique qu'ensuite il « se mélange les pinceaux » ou qu'il « oublie tout ».

Jane, quant à elle, affirme que le moment le plus difficile pour travailler est celui juste avant la récréation, lorsqu'elle se réjouit de pouvoir sortir et ainsi n'arrive plus à se concentrer sur autre chose. Elle explique apprécier la récréation mais avoir souvent beaucoup de peine à se remettre au travail ensuite : les disputes entre copines qui peuvent survenir pendant ce moment-là la préoccupent beaucoup et occupent ses pensées après le retour en classe. Pour se recentrer, elle dit apprécier boire un peu d'eau ou se passer de l'eau sur le visage. Jane explique également penser parfois à d'autres choses, avoir « des images qui passent dans sa tête », elle est notamment préoccupée par des cauchemars qu'elle a fait souvent. Dès lors, elle

se rend compte avoir manqué quelque chose et se doit de demander des explications à la maîtresse sur ce qu'il faut faire. Ceci l'inquiète, car elle craint que la maitresse la gronde. Elle dit également être souvent dérangée par les discussions de ses camarades, par lesquelles elle se laisse facilement déconcentrer. A la question de la chercheuse, l'élève dit ne pas avoir de technique pour l'aider à retrouver la concentration après avoir été distraite.

Les deux autres élèves présents lors de l'entretien ont également amenés des points de vues intéressants sur la discussion. Concernant la récréation, l'une des élèves a précisé aimer le côté « libre » de la récréation, en expliquant qu'en classe elle n'aimait pas ne pas être libre de faire ce qu'elle voulait, quand elle le voulait.

Synthèse des post-entretiens

Lors des post-visites, nous avons chacune mené un second entretien avec les quatre mêmes élèves.

Classe A

Durant l'entretien, Olivia dit toujours avoir des moments où elle n'est pas attentive au cours par manque d'intérêt pour le sujet mais elle est cette fois-ci la première à faire mention des pauses actives en tant que moyen qui apporte du mouvement en classe. A noter d'ailleurs, qu'elle donne plusieurs fois son avis lors de cet entretien. Parmi les trois positions qui lui sont proposées, elle dit préférer la position assise à sa table pour des raisons de confort. Elle dit aimer les pauses actives lui demandant d'être debout et ne pas aimer celles qui demandent une plus grande coordination. Mais de manière générale, elle dit que les pauses actives lui « font du bien » et que c'est un moyen pour ne pas rester assise toute la journée et qui aide à satisfaire son envie de bouger. Elle explique aussi que les pauses actives la déconcentrent parfois si elle est « bien dans » l'activité et qu'elle peine ensuite à se remettre dedans. Mais Olivia ajoute qu'une pause active est la bienvenue les fois où elle se sent fatiguée ou qu'elle en « a un peu marre » de faire quelque chose. Elle montre ainsi le besoin de transitions dans les activités qu'elle réalise. Elle dit également explicitement qu'une pause active lui permet parfois de « se souvenir de la réponse » alors qu'avant de la faire elle ne la connaissait pas.

Elle explique cela en disant que ça l'a « surprise » comme si la pause active réveillait d'un coup son corps et son esprit.

En ce qui concerne Grégoire, il dit être énervé par le fait que les pauses actives ne se fassent pas toujours régulièrement. Ce qu'il explique est qu'il est parfois trop « habitué » à une position ce que nous interprétons comme une lassitude à rester dans la même position longtemps. Mais en sens, son propos serait peut-être en contradiction avec son appréciation à garder une position statique exprimée plus tôt. Lorsque nous demandons à l'élève Tr d'expliquer pourquoi il a le sentiment qu'une pause active le réveille et de savoir ce que ça réveille en lui, Grégoire répond en disant que « c'est la tête » qui dort parfois durant les cours et que la pause active permet de la réveiller. Il fait ici le lien direct entre les stimuli physiques et sa conséquence sur l'esprit de l'individu. Concernant sa position préférée, Grégoire choisit la position assise à sa table pour des raisons de confort en premier et ensuite la position assise parterre démontrant par ses gestes la plus grande liberté de mouvement qu'elle permet. Au niveau des stratégies qu'il mentionne pour rester attentif en classe, il ne parle pas des pauses actives mais à nouveau de l'intérêt à faire deux activités en même temps ou à réfléchir à plusieurs choses à la fois afin de ne pas s'ennuyer. Pour lui, les pauses actives le déconcentrent aux moments où il travaille.

Classe B

Lors du post-entretien, la chercheuse a demandé aux élèves s'ils connaissaient de nouvelles techniques pour pouvoir se concentrer plus facilement en classe. Les pauses actives ont alors été citées par les élèves.

Vladimir a abordé ce sujet en disant qu'il appréciait beaucoup les activités des pauses actives, et qu'il aimait particulièrement les faire le matin, afin de l'aider à se réveiller. Toutefois, il a ajouté qu'il était parfois ennuyé par l'idée de s'arrêter au milieu de son travail pour faire une pause. De plus, s'il sait qu'il n'a déjà pas beaucoup de temps pour terminer son exercice et qu'une pause est annoncée, il est embêté et préférerait ne pas faire l'activité. A noter que lors de ce second entretien, Vladimir n'a que très peu participé : il a montré beaucoup de signes d'inattention qui n'ont pas été reporté dans la grille d'observation : regard par la fenêtre, rires

avec son camarade. L'élève a également expliqué être « vraiment fatigué » puisqu'il avait mal dormi durant la nuit, ce qui était un facteur supplémentaire d'inattention ce jour-là.

Pour Jane, les pauses actives sont une façon de se détendre, de penser à autre chose et d'aider à se remettre au travail en ne pensant plus aux petits problèmes. Elle dit réussir, grâce au mouvement, à « vider son esprit, à ne plus penser à rien pendant quelques secondes ». Après ce moment, elle est beaucoup plus efficace dans son travail. Toutefois, comme son camarade, elle a également abordé le fait qu'arrêter une fiche en cours pouvait parfois la déranger. A noter également que lors de l'entretien, Jane a eu de la peine à rester dans le thème discuté et a souvent tourné la discussion vers d'autres sujets.

Les deux autres élèves ont, quant à eux, ajouté que les pauses les aidaient à se détendre et notamment à décontracter leur dos. Un élève a dit que souvent, lorsque l'exercice qu'il avait à faire était trop compliqué, cela le stressait et son cœur battait plus vite. La pause l'aidait à calmer son cœur et également à respirer plus calmement.

Comparaison des propos des élèves avant et après la mise en place des pauses actives

Classe A

Un changement non négligeable du côté d'Olivia est sa plus forte participation lors du post-entretien. Cela peut venir de différents facteurs comme la fatigue du jour, la nouveauté de l'activité et le stress induit dans la prise de parole ou alors découlé d'un aspect plus général de réactivité de sa part observé à partir de la mise en place des pauses actives. Cet aspect est aussi renforcé par son commentaire concernant « la surprise » qu'apportent les pauses actives et qui la réveillent ou l'aide ainsi à trouver les réponses aux questions de l'enseignante. Les pauses actives semblent répondre à son besoin de transitions régulières mentionnées lors du pré-entretien. Dans le post-entretien, les réponses qu'elle apporte aux questions de la chercheuse sont plus dirigées et claires par rapport au thème de l'attention et du mouvement en classe. Pour elle, les pauses actives semblent être les moments d'échappatoire tant désirés lors du premier entretien lorsqu'elle expliquait souvent penser à aller dehors, à bouger ou que

son attention était souvent attirée par des soucis d'ordre matériel, par exemple faire tomber son stylo.

Quant à Grégoire, qui bouge régulièrement durant les entretiens, il n'exprime pas toujours clairement son avis concernant les transitions. Nous peinons à savoir s'il considère comme plus avantageux de garder la même position durant un moment plus long (comme dit lors du premier entretien) ou s'il préfère bouger de temps à autres (car il dit être trop « habitué » à une position durant le post-entretien). Les stratégies qu'il donne impliquant du mouvement sont reliées pour lui surtout à des effets physiques mais il tisse également des liens entre le mouvement et sa capacité d'attention lorsqu'il explique que les pauses actives permettent de réveiller sa tête qui « dort » (dans le post-entretien). Cela démontre un net changement avec le pré-entretien où les stratégies qu'il invoquait n'étaient que liées à la pensée (penser à quelque chose d'autre en même temps que de réaliser une tâche). Il dit néanmoins que pour lui, les pauses actives le déconcentrent de son travail.

Classe B

Globalement, nous pouvons relever que les quatre élèves de la classe B disent avoir découvert de nouvelles techniques pour pouvoir se concentrer en classe. Lors du premier entretien, les élèves disaient ne pas connaître de techniques particulières pour réussir à faire une coupure avec l'extérieur. Au second entretien, les pauses actives ont rapidement été citées comme technique utile pour les élèves.

Du côté de Vladimir, il est intéressant de constater qu'avant comme après, il insiste sur le fait que le matin est un moment très difficile pour lui, puisqu'il est encore très fatigué. Toutefois, lors du deuxième entretien, il dit avoir trouvé, grâce aux pauses actives, une façon de remédier à cette fatigue : il apprécie particulièrement lorsque les enseignantes font des pauses actives le matin, ce qui l'aide à se réveiller. Il est également constant lorsqu'il parle de l'impact des éléments extérieurs sur son travail : arrêter son travail en cours le déconcentre et lui fait perdre le fil de sa pensée et ce autant si il est interrompu par un camarade que par une pause active. Toutefois, Vladimir n'exprime pas clairement son avis quant à l'influence des pauses sur son travail et sur sa concentration.

Jane garde le thème de la récréation très présent durant les deux entretiens. Les disputes entre copines sont un sujet qui occupe beaucoup son esprit. Toutefois, si avant la mise en place des pauses actives Jane n'avait que très peu de stratégies pour se concentrer (passer de l'eau sur son visage ou en boire un peu pour se rafraîchir), les pauses actives sont maintenant pour elle une technique efficace pour faire le vide dans son esprit et réussir à se mettre au travail. La découverte de ces techniques lui permet donc de faire plus facilement la séparation entre ce qu'il se passe en dehors de l'école (dispute avec ses copines) et ce que la maîtresse lui demande de faire une fois de retour en classe.

Discussion

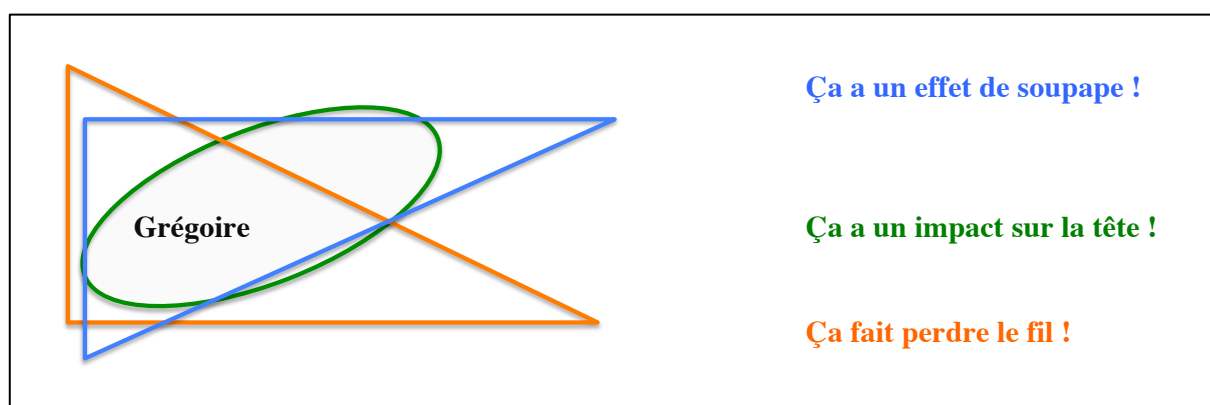
Dans cette partie, nous proposons de comparer les observations faites en classe à l'aide de la grille de critères sur les signes d'inattention et les commentaires donnés par les élèves. Nous présentons les analyses élève par élève pour ensuite les mettre en lien à l'aide des diverses thématiques émergentes.

Classe A

Grégoire a moins de signes d'inattention après la mise en place des pauses actives. L'élève dit néanmoins que les pauses activent le déconcentrent. Ce propos est en accord avec sa préférence pour les activités statiques plus longues. Cet élément est appuyé par Trankiem (1995) qui déclare que « travailler à contretemps diminue les performances » (p.51). En effet, si les pauses actives interrompent le processus de fusion entre un sujet et l'objet de son attention (Trankiem, 1995), le sujet ne parvient pas au stade d'attention soutenue qu'est la concentration. Ces pauses actives semblent toutefois lui permettre d'extérioriser le besoin de mouvement observable lors des pré-observations par les mouvements faits avec sa chaise car, après la mise en place des pauses, ce critère n'a plus été observé. Rappelons que Breitecker (2001) voit l'assise alternative d'un élève comme une stratégie de recentrage sur l'objet de son attention. Or, nous interprétons le fait que Grégoire ne bouge plus sa chaise avec celui qu'il ne doit plus en ressentir le besoin grâce à l'introduction des pauses actives dans son rythme de travail. De plus, le fait que des signes comme l'affaissement du corps ne soient

plus visibles peut être mis en lien avec son commentaire concernant les pauses actives. Selon lui, elles permettent de réveiller ce qui dort en lui, de réveiller sa tête. Ainsi le mouvement devient une stratégie ayant un impact sur son esprit d'après ses dires. Cela est en accord avec Van Praagh (2008) qui indique que l'activité physique influence positivement la concentration des élèves en classe.

Dans le modèle 1, nous proposons de faire émerger les différents effets que les pauses actives ont sur Grégoire par des termes familiers pour plus de lisibilité.

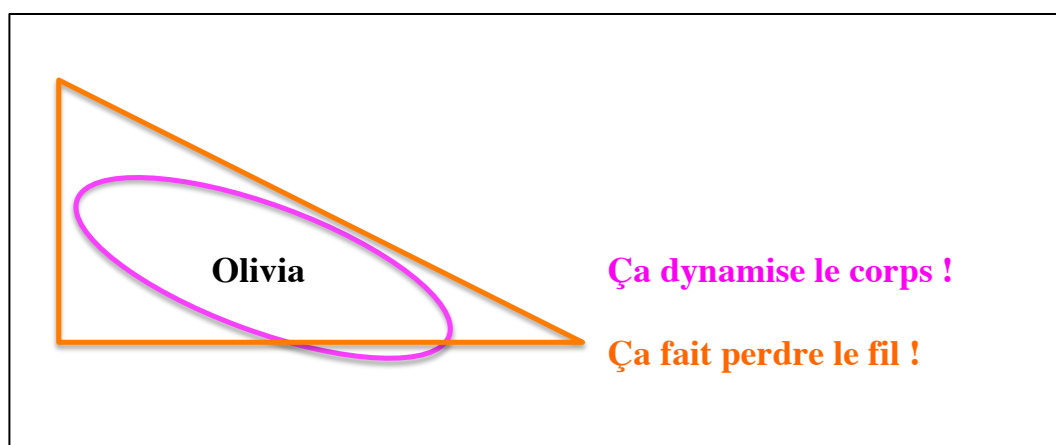


Modèle 1 : Effets des pauses actives sur Grégoire

Contrairement à Grégoire, Olivia montre plus de signes d'inattention après la mise en place des pauses actives. Nous remarquons également qu'elle bouge plus de manière générale. Cet élément est intéressant à mettre en lien avec son commentaire concernant le stimuli déclenché par les pauses actives, ce qu'elle appelle « surprise » dans son post-entretien, qui la réveille et lui permet de trouver certaines ressources en elle pour répondre aux attentes de son enseignante. Trankiem (1995) décrit ce phénomène en expliquant que des exercices physiques proposés par l'enseignant redonne du tonus aux élèves, ce qui permet de palier à certains signes de fatigue de leur part. Il est clair que dans le cas d'Olivia, son tonus et l'énergie qu'elle démontre tant au post-entretien que durant les post-observations ont augmenté par l'introduction des pauses actives. D'après la grille de critères mise en place au début de l'expérience, Olivia en ressort plus inattentive tout en montrant une plus grande cohérence avec les thèmes proposés lors du post-entretien. De plus, elle identifie assez clairement les bienfaits ou non des pauses actives sur sa propre attention en classe en expliquant qu'elles la dérangent parfois dans son travail si sa concentration est plus soutenue mais qu'elles l'aident aussi à mobiliser certaines habiletés pour accomplir une tâche.



Dans le modèle 2, nous proposons de représenter les différents effets que les pauses actives ont sur Olivia.



Modèle 2 : Effets des pauses actives sur Olivia

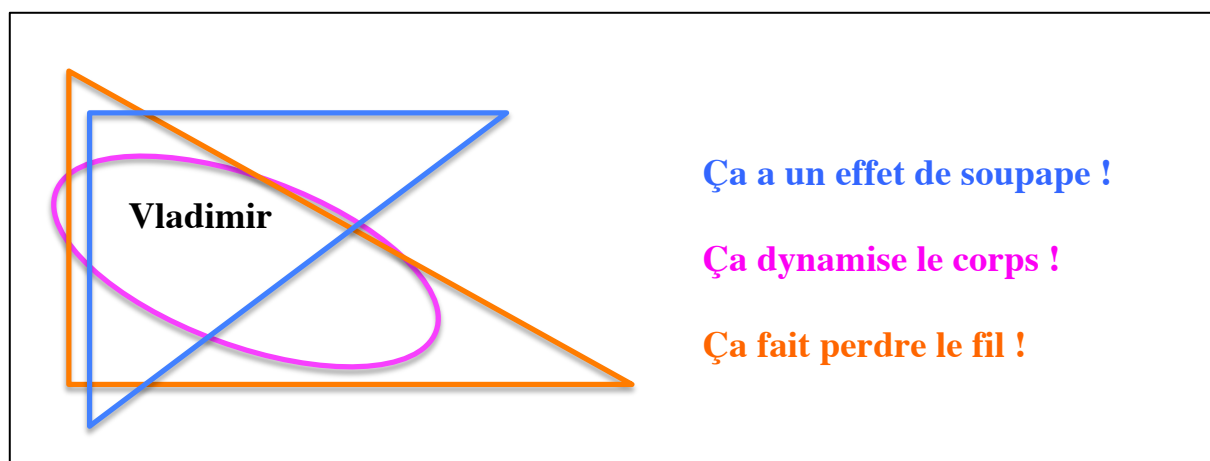
Classe B

Au premier abord, l'effet des pauses actives ne se constatait pas de manière évidente sur Vladimir, lors des post-observations. Plusieurs signes d'inattention se manifestaient encore. Pourtant, en observant ces données de plus près, nous avons pu clairement constater que la nature des signes d'inattention était totalement autre que lors des pré-observations. Si avant, son attention pouvait être qualifiée d'« éparpillée », lors des post-observations, l'élève faisait preuve d'« attention dispersée », qui est d'après Trankiem (1995) une « agitation mieux canalisée ». Ici, même si les signes se rapportant au besoin de contact social persistent, la plupart des signes d'inattention d'ordre corporel ont diminué. Cette diminution peut être interprétée comme résultat de la mise en place des pauses actives : l'instauration régulière du mouvement en classe permet peut-être à cet élève de soulager certaines tensions ou contractions, telles que décrites par Trankiem (1995). Auparavant, ces tensions l'obligeaient à se mouvoir pour trouver du soulagement. Toutefois, Vladimir dit apprécier les activités des pauses actives tout en ajoutant qu'elles peuvent le déranger dans son travail, suivant le moment durant lequel la pause est faite. Interrompu par une pause, il perd le fil de sa pensée et doit recommencer la réflexion qu'il soutenait jusqu'alors. Ceci rejoint l'idée que la mémoire de travail est plus performante lorsque les neurones viennent d'être stimulés (Délitroz, 2010). A noter que Maeder (2013), dans son étude sur l'influence du mouvement en

classe, relève également qu'une partie des élèves déclare être déstabilisée dans son travail suite à une pause en mouvement.

Nous constatons dans le second entretien que les pauses actives apparaissent à cet élève comme une solution à un problème récurrent (il en parlait déjà lors du premier entretien) : la fatigue du matin. Les premiers moments d'activité physique du matin sont pour lui les plus importants de la journée : ils lui permettent de se réveiller et d'être dans de bonnes conditions pour travailler. Ceci rejoint les propos de Trankiem (1995) qui insiste sur le fait que corps et esprit sont fortement liés : si le corps est endormi, l'esprit l'est aussi, « pour libérer l'esprit, il faut libérer le corps » (p.110).

Dans le modèle 3 concernant Vladimir, les trois effets des pauses actives ayant été relevés sont représentés.

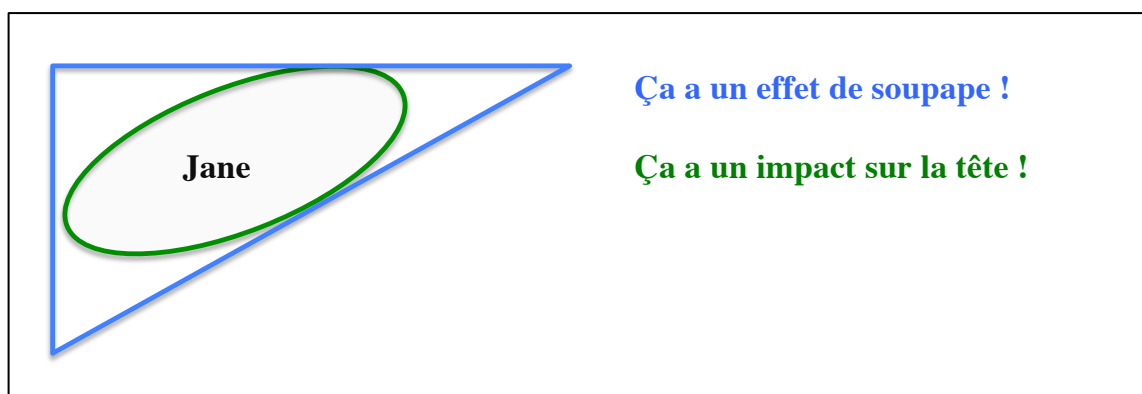


Modèle 3 : Effets des pauses actives sur Vladimir

L'effet observable des pauses actives sur Jane est particulièrement intéressant. Dans le cadre de travail qu'est la classe, cette élève montre nettement moins de signes d'inattention après la mise en place des pauses actives : elle passe ainsi du statut d'élève « distrait » à celui d'élève « attentif », tel que décrit par Trankiem (1995) dans sa grille des trois types d'élèves (cf. Tableau 1). Les résultats observables sur Jane se rejoignent les résultats obtenus par Luthi (2014) dans sa recherche sur l'intégration du mouvement en classe, qui révèle que les élèves d'une classe favorisant le mouvement sont globalement plus attentifs que ceux d'une classe ne favorisant pas particulièrement le mouvement. Ces résultats globaux sont en cohérence avec ce qui a été observé chez Jane. Toutefois, si cette élève a démontré sa capacité

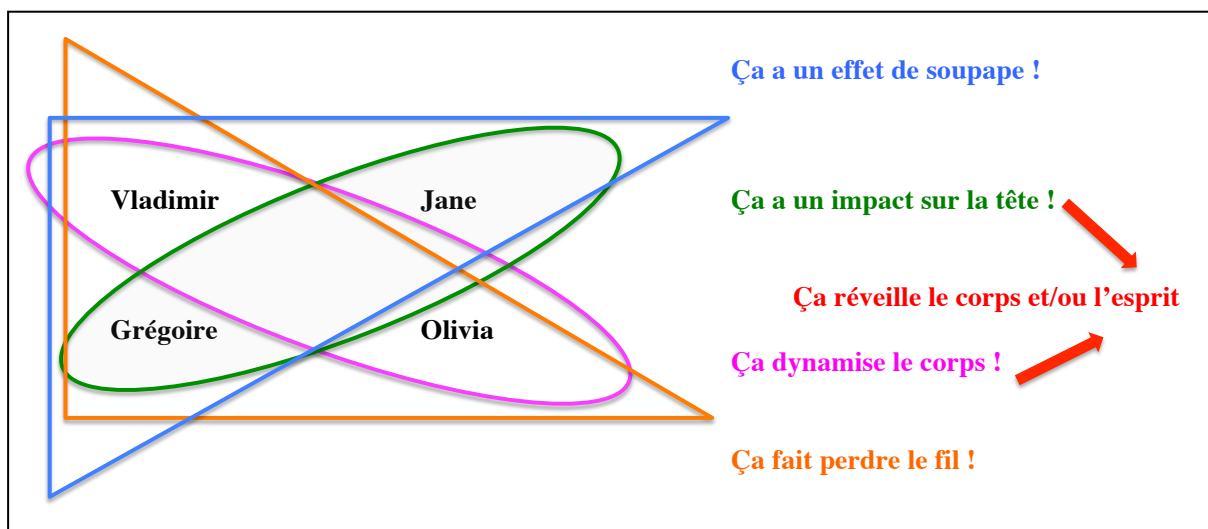
d'attention lors du travail en classe, elle en a beaucoup moins fait preuve lors des entretiens, durant lesquels elle ne restait pas dans le thème de discussion proposé par la chercheuse. A de nombreuses reprises, Jane ne répondait pas à la question posée ou introduisait un nouveau sujet dans la discussion, n'ayant que très peu de rapport avec les thèmes discutés. Il revenait régulièrement de la part de Jane le sujet des disputes avec ses copines. Ce sujet avait d'ailleurs déjà été abordé lors du premier entretien. Il est néanmoins intéressant de constater qu'à présent, Jane voit dans les pauses actives une technique qu'elle peut utiliser pour séparer ces histoires du temps scolaires. Les pauses actives pour Jane jouent donc essentiellement le rôle de transition, dans le sens qu'elles l'aident à quitter une activité et à se préparer pour une autre (Trankiem, 1995). De plus, les pauses actives sont pertinentes pour elle, car elles lui permettent véritablement de se « vider l'esprit » et de ne « plus penser à rien d'autre » pendant quelques instants, afin de pouvoir se mettre efficacement au travail. Ceci correspond également aux dires de Trankiem (1995), quant au besoin de libérer son corps pour pouvoir libérer son esprit.

Les effets des pauses actives sur Jane sont représentés dans le Modèle 4.



Modèle 4 : Effets des pauses actives sur Jane

Il est tout d'abord intéressant de constater que les résultats observés chez les élèves diffèrent de manière évidente. Toutefois, nous retrouvons des points de comparaison entre les différents élèves observés. Ces liens sont représentés dans le Modèle 5.



Modèle 5: Effets des pauses actives sur les quatre élèves

Ça réveille !

Premièrement, nous pouvons observer qu'autant chez Vladimir que chez Olivia, les signes d'inattention n'ont pas diminué après la mise en place des pauses actives. Tous deux relèvent que le mouvement leur permet de « se réveiller » physiquement, que ce soit le matin ou durant la journée. Ils démontrent tous deux plus de dynamisme et de réactivité lors des post-observations.

Contrairement à eux, Grégoire et Jane montrent moins de signes d'inattention lors des post-observations. Ils déclarent tout deux voir un effet des pauses actives sur leur tête ou leurs pensées.

En comparant les effets eus sur Olivia et Jane, nous voyons que le seul lien pouvant être tiré entre les deux est que les pauses actives réveillent soit le corps soit l'esprit. Cela est particulièrement marquant dans les observations des signes d'inattention mais beaucoup moins évident lorsque nous mettons en lien ces observations avec les entretiens réalisés. Alors qu'Olivia montre une plus grande attention lors des entretiens mais plus de signes d'inattention en classe, Jane peine à rester dans les sujets proposés lors des entretiens mais a nettement diminué ses signes d'inattention en classe. Leurs résultats sont ainsi opposés.

L'effet principal des pauses actives est donc de réveiller le corps et/ou l'esprit des élèves. Certains sont dynamisés physiquement par ces propositions de mouvement, d'autres sont dynamisés mentalement par ce rythme imposé faisant office de refocalisation sur l'objet travaillé en classe. Forts des éléments de recherches vus sur les bénéfices du mouvement, nous pensons également que ces deux facteurs interagissent simultanément chez tous les élèves même s'ils n'en font pas tous directement mention.

Ça fait perdre le fil !

Vladimir, Grégoire et Olivia ont tous trois relevé être parfois déconcentrés par une pause active intervenant au milieu de la réalisation intense d'une tâche. Toutefois, les pauses semblent répondre au besoin de mouvement notamment de Vladimir et Grégoire, puisque nous avons pu constater une diminution de leurs signes corporels d'inattention. Nous relevons que Jane ne se plaint pas de cet aspect « perturbateur » des pauses, élève pour qui ces pauses ont un effet très bénéfique pour se recentrer en classe. Il semble donc que cette élève ait moins le besoin de se concentrer longtemps sur une tâche pour la réaliser que ses pairs. Sa manière de fonctionner en travaillant de manière fragmentée fait que l'interruption qu'engendrent les pauses actives dans son travail ne la dérange pas mais l'aide à persévérer dans la réalisation de sa tâche.

Ça a un effet de soupape !

Vladimir et Grégoire montrent tous deux moins de signes d'inattention quant à la grille d'observation. Nous interprétons cela par le fait que les pauses actives ont un effet de soupape sur leurs besoins corporels observés dans les pré-observations (par exemple, l'assise alternative de Grégoire).

Le même constat peut être fait par rapport à Jane qui montre beaucoup moins de signes corporels d'inattention après la mise en place des pauses actives. Néanmoins, cet effet de soupape semble plus être une manière de se décharger émotionnellement, de « penser à autre chose » pour pouvoir mieux travailler. Le besoin semble ici psychique avant d'être corporel.

Nous pouvons donc conclure en notant que l'effet sur l'attention des élèves qu'ont les pauses actives dépend de ces derniers. S'il est majoritairement positif, nous relevons tout de même qu'il peut être vu négativement suivant l'élève et son contexte. Cette étude questionne ainsi l'apport du mouvement en classe et son influence sur l'attention des élèves. De manière générale, les bénéfices quant à l'amélioration de l'attention des élèves en classe sont confirmés. Les élèves montrent dans leur ensemble moins de signes d'inattention et ils disent voir les pauses actives comme quelque chose de positif pour leur vie quotidienne scolaire.

Néanmoins, comme exprimé ci-dessus, pour deux d'entre eux les signes d'inattention augmentent, ce qui remet en jeu le caractère universel des bénéfices des pauses actives. Sur cette base, nous donnerons quelques pistes de poursuite pour tenter de palier à cette inégalité notable entre les sujets.

Conclusion

Limites

L'une des premières limites à notre recherche fut l'absence de Vladimir lors de la première post-observation. Cela relativise les moyennes faites concernant ses signes d'inattention puisqu'il n'a pu être observé que trois fois. Il a néanmoins pu participer aux deux entretiens et ainsi pu donner son avis sur des éléments que nous n'avions peut-être pas remarqués.

Une limite au niveau organisationnel est également qu'aucune des deux chercheuses n'est la seule enseignante dans sa classe. Ainsi, malgré un effort engagé des différentes collègues intervenant en classe pour respecter le rythme des pauses actives, celles-ci n'ont pas toujours été tenues rigoureusement, ce qui peut biaiser l'étude.

Finalement, le fait que cette étude ait été menée par deux chercheuses implique également deux façon de travailler différentes. Ces différences peuvent se faire ressentir notamment dans les entretiens, que ce soit par rapport à la manière dont ils ont été menés ou à la manière dont ils ont été analysés. Chacune des chercheuses basant son entretien sur les observations qu'elle avait faites, les deux entretiens se sont dessinés de façon différente. Dans l'une des classes, il

a paru intéressant de questionner les élèves sur leur mode de travail préféré, en leur proposant quelques images parmi lesquelles ils pouvaient choisir et dont ils pouvaient ensuite discuter. Dans l'autre classe, une discussion plus ouverte paraissait plus appropriée, afin de permettre aux élèves de proposer leur solution à eux et de les laisser avancer leurs idées. Les clés de lecture utilisées par la suite pour analyser les entretiens dépendaient à nouveau des chercheuses, l'une voyant plus d'importance dans certains points que l'autre et vice versa, chacune ayant vécu ou non l'entretien. Il est néanmoins évident que l'accent a été porté sur les notions d'attention et de mouvement et sur une meilleure compréhension des liens pouvant être tirés entre ces deux pôles, par exemple les stratégies d'élèves, les modalités de travail et les représentations qu'ont les enfants de l'école dans cette perspective.

Bilan et apport personnel

Une prise de conscience engendrée par l'introduction des pauses actives en classe est la différence observable entre les sujets de notre étude. Pour certains, l'effet de ces pauses en mouvement était dynamisant, tandis que pour d'autres il était apaisant. Nous retrouvons ici à nouveau la grande marge d'écart des résultats obtenus en lien avec des facteurs individuels. Chaque sujet est différent de l'autre et ce qui fonctionnera avec l'un n'aura pas le même effet sur l'autre. Mais le bilan qui peut être fait en regard des propos recueillis et des observations faites est que les élèves ont en général bénéficié de l'apport des pauses actives en classe. Chacun semble y trouver son compte même si l'effet sur l'attention n'est pas distinguable chez tous. Pour palier à cette limite, nous discuterons de quelques perspectives de poursuite envisageables pour réduire certains facteurs mis en évidence lors de cette étude.

Un autre élément pouvant être relevé, est la fatigue notable de plusieurs élèves en classe. Selon nous, la fatigue n'était pas un facteur aussi important dans la vie quotidienne de nos élèves que ce qui a été entendu durant les entretiens. En effet, Vermeil et son ouvrage sur la fatigue à l'école (1987) ne nous semblait pas tout à fait correspondre aux besoins d'élèves entre 8 et 9 ans qu'on décrit souvent comme « plein de vie et énergiques ». Il en ressort néanmoins que les élèves de cet âge-là sont fatigués et que cela engendre des difficultés au niveau scolaire. Dans la partie qui suit, nous voulons faire part de cette prise de conscience en l'incluant dans les perspectives d'avenir à mettre en place.

Finalement, il nous est apparu pendant cette recherche qu'il est essentiel d'être à l'écoute des élèves en tout temps. Les observations du comportement extérieur visible d'un enfant ne sont pas toujours en accord avec sa propre vision des choses. De plus, dans le cas des pauses actives, nous avons pu constater qu'elles pouvaient parfois briser le rythme de travail des élèves si imposées toutes les 20 minutes, d'où un questionnement que nous souhaitons développer dans les perspectives de poursuite.

Perspectives de poursuite

Il est pertinent de prendre en compte deux propos centraux exposés par les élèves interviewés. Le premier étant ce dont fait part Vladimir en expliquant qu'il aime les pauses actives le matin car cela l'aide à se réveiller. Cet aspect est aussi observable chez Olivia et Grégoire. En ce sens, une perspective de poursuite intéressante serait de commencer la journée de la classe avec une activité en mouvement collective qui permette aux élèves qui somnolent encore de sortir gentiment de leur torpeur matinale. Bien entendu cela fait référence à ce qui a été mis en place dans le cadre du projet *Mon école s'active pour réussir* où l'une des modalités pour introduire le mouvement à l'école est que tous les élèves de l'école commencent la journée par vingt minutes d'exercice physique à l'intérieur ou l'extérieur (Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke). Nous pensons à accueillir le mouvement en classe d'une manière moins contraignante en n'utilisant que l'espace classe comme lieu pour le mouvement avec une activité d'éveil de deux à cinq minutes quotidienne.

Le deuxième élément dont nous souhaitons tenir compte pour une bonne gestion des activités à venir est le fait que les élèves ont dit être parfois déconcentrés par les pauses actives. Ces propos sont en accord avec l'étude faite par Maeder (2013) et les recherches sur la mémoire de travail (Délitroz, 2010). Fort de ses expériences, il est bien que l'enfant puisse lui-même choisir le moment durant lequel il souhaite prendre sa pause active. Pour ce faire, le projet pauses actives d'*Ecole Bouge* doit dans un premier temps avoir été introduit en classe et discuté en collectif. L'intérêt dans cette démarche est que les élèves prennent conscience des besoins de leur corps et voient les pauses actives comme des stratégies explicites d'y répondre. La recherche qui a été menée permet ainsi d'introduire un moyen pour les élèves de

choisir eux-mêmes le moment et le type de pause active qu'ils souhaitent réaliser. Cela peut être mis en place à l'aide d'une boîte de cartes de pauses actives triées par thèmes selon le type de besoin que les élèves peuvent choisir. Ce processus serait tout à la fois structuré par l'enseignant autorisant un enfant après l'autre à s'accorder une pause active selon ses besoins, et dévolu à l'élève à l'écoute de son corps et de l'attention qu'il sent devant être attribuée à ce qui lui est proposé en classe. Cela demande des élèves une réflexion méta et une prise de conscience de ce qu'ils ressentent. Mises en place de cette manière, les pauses actives permettraient peut-être de meilleurs résultats sur l'attention des élèves. En plus de cette prise en charge personnelle et individuelle, l'enseignant peut aussi faire réaliser collectivement des pauses actives à toute la classe si ses observations lui indiquent des signes d'inattention répétés et multipliés par tous les élèves. Cette dernière démarche est d'ailleurs déjà régulièrement mise en place par certains enseignants.

Bibliographie

Attinger, D., Gasser, H., Illi, U., Riesen, S., Schlumpf, U., Senn, E., et al. (1994). *Assis, assis... J'en ai plein le dos!* Zumikon: ASEP.

Boullier, D. (2013). *L'attention: un bien rare en quête de mesure*. Consulté le 10 mai 2016 sur Sciences de la société: <http://sds.revues.org/1598> ; DOI : 10.4000/sds.1598

Breithecker, D. (2001). Bewegung ist ein Kinderspiel. *Die Entwicklung Ihres Kindes fördern* .

Breithecker, D., & Dordel, S. (2003). *Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit*.

Chassot, I. (2010). Promotion de l'activité physique: idées et ressources. In CDIP (Ed.), *Avant-propos* (p. 5). Bienne: Ediprim SA.

Comité scientifique du Kino-Québec. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes - savoir et agir*. Québec: Secrétariat au loisir et au sport, ministère de l'Education, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.

Délitroz, P.-A. (2010). *Méthodes*. Consulté le 10 mai 2016 sur eduvs.ch: http://www.eduvs.ch/lcp/methode/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=5

Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. (s.d.). *Ressources pour les intervenant en activité physique*. Consulté le 22 mai 2016, sur Université de Sherbrooke: <http://www.usherbrooke.ca/mouvement/mon-ecole-sactive/presentation-du-projet-mon-ecole-sactive-pour-reussir/>

Francotte, M. (1999). *Eduquer par le mouvement: pour une éducation physique de 3 à 8 ans*. Bruxelles: De Boeck.

Girard, V., & Chalvin, M. J. (1997). Un corps pour comprendre et apprendre. Dans *Outils pour la classe*. Baume-les-Dames: Nathan pédagogie.

Laure, P. (2007). *Activités physiques et santé*. Paris: Ellipses Edition Marketing.

Luthi, J. (2014). *L'intégration du mouvement à l'école: une influence positive sur l'attention des élèves?* La Chaux-de-Fonds: HEP BEJUNE.

Maeder, E. (2013). *Le mouvement: un partenaire pour un enseignement de qualité*. Bienne: HEP BEJUNE.

OFSPPO, G. s. (2010). *Présentation du modèle de l'école en mouvement*. Macolin: Office fédéral du sport OFSPPO, Sport des jeunes et des adultes.

Participation, o. s. (2015). *Participation*. Consulté le 29 mai 2015 sur <http://www.participation.com/fr/get-moving/benefits-of-physical-activity/>

Santschy, M. (2014). *Apprendre en mouvement: une solution pour les élèves hyperactifs?* La Chaux-de-Fonds: HEP BEJUNE.

Shepard, R. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science* , 9, pp. 113 - 126.

Shepard, R., & Vuillemin, A. (2003). Limits to the measurement of habitual physical activity by questionnaires. *British Journal of Sport Medicine* , 37, 197 - 206

Steinmann, P. (2005). *Rapport annuel de l'école bouge 2005, version abrégée*. Macolin: L'école bouge

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics Of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technics* . Newbury Park: Sage

Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health* , 75, 214-218

Trankiem, B. (1995). Stress attention action. In *Outil pour la classe*. Baume-les-Dames: Nathan Pédagogie.

Van Praagh, E. (2008). *Physiologie du sport, enfant et adolescent*. Bruxelles: De Boeck.

Vermeil, G. (1987). *La fatigue à l'école*. Paris: ESF.

Vitagate. (2015). *Troubles de la concentration*. Consulté le 26 novembre 2015 from Vitagate: http://vitagate.ch/fr/forme_beaute/psychologie/concentration/troubles_concentration

Annexes

Pré-observations classe A

Grégoire

25 novembre 2015 de 10h45 à 11h30

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description : met son stylo dans la bouche, met sa règle dans sa bouche, déchire du papier, suce sa manche	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Dessine durant une consigne	
Regarde dans le vide	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun	
Se baisse sur sa chaise Description : Déplace sa chaise d'avant en arrière	
Se lève pour ...	
Est couché par terre pendant les travaux de groupe, « joue avec son corps »	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

L'élève avait quelque chose dans ses mains durant pratiquement toutes les 45 minutes. Il dit que cela l'aide à se concentrer, mais lorsque la chercheuse demande à quoi il pense il explique qu'il est en train de penser à un jeu vidéo.

9 décembre 2015 de 10h28 à 11h13

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description : Mâche du papier, prend sa gomme et joue avec, observe la mine de son crayon, coupe une cartouche d'encre vide et forme un nouvel objet avec	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Dessine durant une consigne	
Regarde dans le vide	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun	
Se baisse sur sa chaise Description : Se balance sur sa chaise durant la tâche	
Se lève pour ...	
Est couché par terre pendant les travaux de groupe, « joue avec son corps »	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

25 novembre 2015 de 10h45 à 11h30

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description :	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié Observations :	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun	
Se baisse sur sa chaise	
Est couché par terre pendant travaux de groupe, « joue avec son corps » Description :	
Se lève pour ...	
Observe un camarade	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

L'élève a regardé trois fois dans le vide durant la leçon mais elle était à chaque fois capable de reformuler la consigne ou d'expliquer l'activité en cours.

9 décembre 2015 de 10h28 à 11h13

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description :	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié Observations : feuillette son cahier d'allemand en regardant les images car elle connaît déjà le vocabulaire	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun Description : Se laisse aller contre une armoire, s'assoit sur la table	
Se baisse sur sa chaise	
Est couché par terre pendant travaux de groupe, « joue avec son corps » Description :	
Se lève pour ...	
Observe un camarade	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

Pré-observations classe B

Vladimir

23 novembre 2015 de 10h34 à 11h19

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Manipule des objets sur sa table durant une activité individuelle	
Parle à un camarade lors d'une consigne Observations : parle du foot à la récréation, parle d'une tache sur la table	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité individuelle	
Se lève de sa chaise pendant une activité individuelle	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, joue avec son nez	
Se balance sur sa chaise	
Observe un camarade	

Question de la chercheuse à l'élève, en train de manipuler des objets sur sa table durant une activité individuelle

C : « A quoi est-ce que tu es en train de penser ? »

V : (surpris) « Moi ? Euh... Je sais pas, à rien je crois. »

7 décembre 2015 de 10h47 à 11h32

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Manipule des objets sur sa table durant une activité individuelle	
Parle à un camarade lors d'une consigne Observations : parle du foot à la récréation	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité individuelle	
Se lève de sa chaise pendant une activité individuelle	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, joue avec son nez	
Se balance sur sa chaise	
Observe un camarade	

Question de la chercheuse à l'élève, le dos affaissé et la tête dans les mains pendant une activité individuelle

C : « Ca va ? Tu n'as pas l'air bien. »

V : « Je suis fatigué, j'en ai un peu marre. »

23 novembre 2015 de 10h34 à 11h19

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Range ses affaires durant une activité en commun	
Joue avec ses affaires pendant une activité	
Regarde par la fenêtre	
Dessine durant une activité	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête	
Se déplace dans la salle lors d'une activité individuelle	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, secoue ses pieds	

Question de la chercheuse à l'élève, qui regarde par la fenêtre lors d'une activité en commun.

L'enseignante demandait en collectif des exemples de réponses à un exercice.

C : « Et toi ? Tu aurais un exemple ? »

Ja : « Moi ? Oh... J'ai pas écouté ce qu'on devait faire. »

7 décembre 2015 de 10h47 à 11h32

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Range ses affaires durant une activité en commun	
Joue avec ses affaires pendant une activité	
Regarde par la fenêtre	
Dessine durant une activité	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête	
Se déplace dans la salle lors d'une activité individuelle Observations : pour aller tailler son crayon, se moucher, poser une question, boire. Ne retourne pas directement à sa place, fais quelques pas dans la classe.	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, secoue ses pieds	

Post-observations classe A

Grégoire

23 mars 2016 de 11h05 à 11h50

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description : Manipule son crayon, ton taille-crayon etc. mais lève la main et répond aux questions.	1 (durée de 2 min)
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Regarde dans le vide	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié Observations :	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun Description : Tête posée sur sa main en se rongant les ongles	1
Se baisse sur sa chaise	
Est couché par terre pendant travaux de groupe, « joue avec son corps » Description :	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

27 avril 2016 de 11h05 à 11h50

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description :	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Dessine durant une consigne	
Regarde dans le vide Description : se cure le nez	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié Observations :	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun	
Se baisse sur sa chaise	
Se lève pour : Description : Il doit aller ranger son classeur mais y va avec son sac à dos, un camarade le lui fait remarquer, il dit qu'il est resté croché, retourne à sa place pose le sac et retourne pour poser son classeur	
Est couché par terre pendant les travaux de groupe, « joue avec son corps » Description :	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

23 mars 2016 de 11h05 à 11h50

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description : fait basculer et soulève son sous-main, touche et grignote ses cheveux	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié Observations :	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun Description : Pose sa tête entre ses mains juste après la pause active	
Se baisse sur sa chaise	
Est couché parterre pendant travaux de groupe, « joue avec son corps » Description : à sa table, tortille ses bras	
Se lève pour ... Description : ... suivre son camarade au lavabo qui taille son crayon	
Observe un camarade	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

27 avril 2016 de 11h05 à 11h50

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Range ses affaires durant une activité en commun	
Manipule des objets sur sa table durant une activité en commun Description : Jeu de géométrie : elle crée une forme qui n'est pas en lien avec l'activité, elle aligne les pièces machinalement. Mordille son stylo	1 (durée de 5 min) 1
Parle à un camarade lors d'une consigne	
Regarde les images d'un livre (ou brochure) à un moment inapproprié Observations :	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité en commun Description : Pose sa tête entre ses mains juste après la pause active	
Se baisse sur sa chaise	
Est couché par terre pendant travaux de groupe, « joue avec son corps » Description : à sa table, tortille ses bras	
Se lève pour ...	
Observe un camarade	
Chantonne durant la tâche ou la consigne	

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

Post-observation de la classe B

Vladimir

25 avril 2016 de 10h41 à 11h26

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Se retourne sur sa chaise durant la tâche	
Manipule des objets sur sa table durant une activité individuelle	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête pendant une consigne ou une activité individuelle	
Se lève de sa chaise pendant une activité individuelle	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, joue avec son nez	
Se balance sur sa chaise	
Observe un camarade	

Question de la chercheuse à l'élève

C : « Ca va ? Tu as de la peine à te concentrer ? »

V : « Oui, j'aimerais aller dehors, j'ai trop chaud ici. »

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

Jane

21 mars 2016 de 9h05 à 9h50

Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Range ses affaires durant une activité en commun	
Joue avec ses affaires pendant une activité	
Regarde par la fenêtre	
Dessine durant une activité	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête	
Se déplace dans la salle lors d'une activité individuelle	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, secoue ses pieds	

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

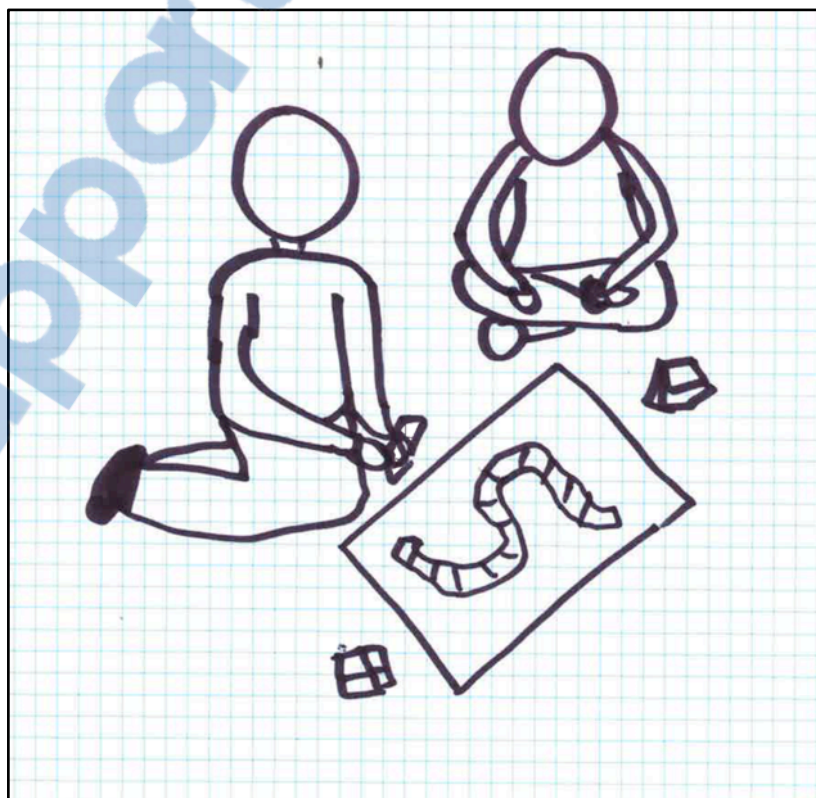
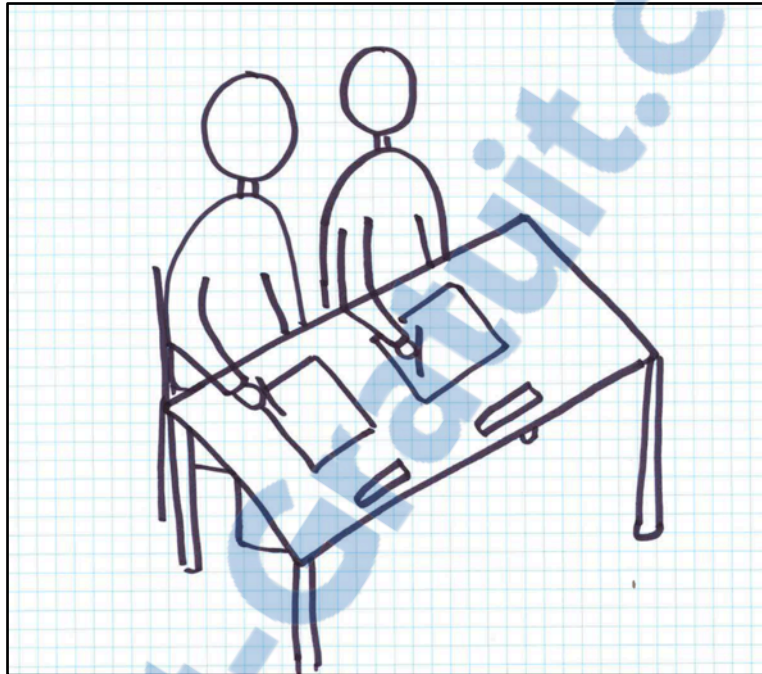
25 avril 2016 de 10h41 à 11h26

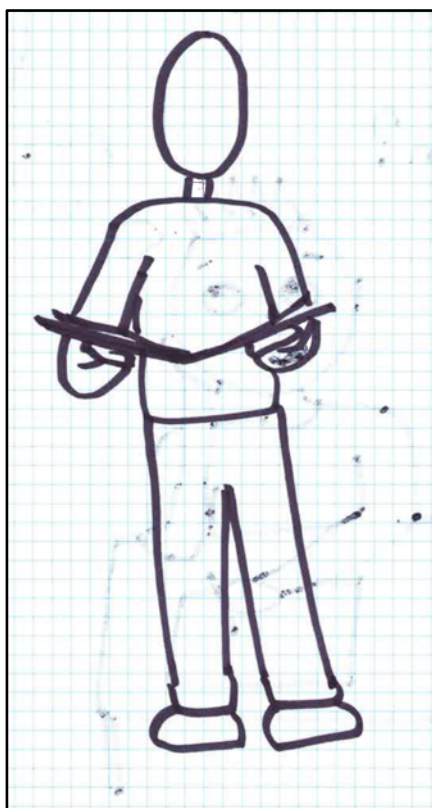
Critères L'élève est inattentif lorsqu'il....	fréquence en 45 min
Range ses affaires durant une activité en commun	
Joue avec ses affaires pendant une activité	
Regarde par la fenêtre	
Dessine durant une activité	
Parle à un camarade lors d'une consigne	
A le dos affaissé et les mains qui tiennent la tête	
Se déplace dans la salle lors d'une activité individuelle	
« Joue avec son corps » : doigts dans la bouche, secoue ses pieds	

Deux pauses actives sont faites durant ces 45 minutes.

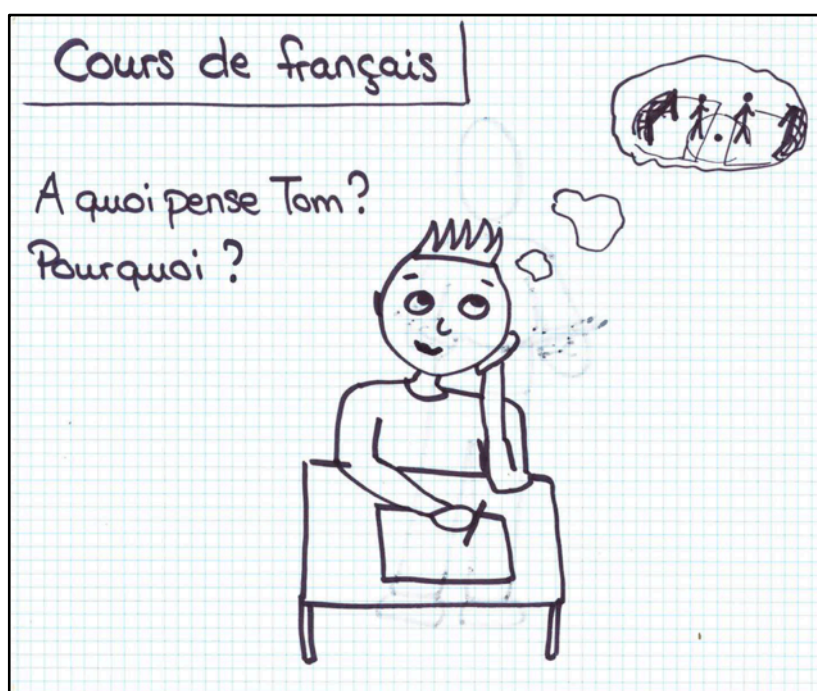
Supports visuels utilisés pour les entretiens de la classe A

Trois modalités de travail





Stratégies d'attention des élèves



Pré-entretien avec quatre élèves de la classe A

I = Intervieweuse

Tr (garçon), Ma (fille), O = Olivia (fille) et G = Grégoire (garçon) = les élèves

T= Tous X= Indéterminé

I (*en parlant de la pièce Le Carnaval des animaux*): Comment ça se fait que les musiques avant, elles t'ont fait penser à Hitler ?

G : Ça m'a fait pensé, comme ça.

Tr : C'est quoi Hitler ?

G : Dans la Guerre Mondiale. Un général de la Guerre Mondiale.

Tr : Moi ça m'a fait pensé à un loup !

I : Un loup ? D'accord.

Tr : Ou une petite souris.

I : Ah ouais...

I : Bon, je vais commencer avec la première question que je vous ai préparée : comment est-ce que vous trouvez l'école ?

Tr : J'aime pas trop.

I : T'aimes pas trop. Pourquoi ?

Tr : Je m'ennuie souvent.

I : Est-ce que tu arrives à dire pourquoi tu t'ennuies ?

Tr : Parce que c'est naze. (*Rires*) Parce qu'on fait des TS toute la semaine. Et des TA.

Ma : On a eu quatre TS cette semaine et un TA.

I : Et ça c'est difficile ?

Ma : Ça va non.

Tr : C'est pas difficile mais c'est énervant.

X : *inaudible, plusieurs élèves parlent en même temps*

I : Ok G, j'aimerais qu'on reste sur le sujet qu'il a lancé.

G : Ok.

I : Donc Tr tu trouves l'école naze. Est-ce que tu arrives à donner plus de détails ? Qu'est-ce que tu n'aimes vraiment pas ?

Tr : Le français.

I : Le français, d'accord. Qu'est-ce qu'il y a comme problème avec le français ?

Tr : Je comprends pas tout.

I : Tu comprends pas tout. Est-ce que dans les autres branches il y a quelque chose que tu aimes mieux faire ?

Tr : Ouais, les maths.

I : Les maths.

Tr : Qu'on raconte des histoires à l'école et le calendrier.

I : Ok. Et puis les autres ? Qu'est-ce que vous aimez à l'école ? Qu'est-ce que vous aimez pas ? Comment vous trouvez l'école ?

Ma : Moi j'aime bien l'école des fois mais je préfère s'il y avait pas de TS.

I : S'il n'y avait pas de TS. Pourquoi tu n'aimes pas les TS ?

Ma : Parce qu'on a toujours des notes.

I : Ouais ...

Tr : Moi, j'aime pas l'école parce qu'on peut redoubler. Pis c'est l'horreur !

I : Ça fait peur ?

Tr : Ouais.

I : C'est un peu stressant. Mais pourquoi est-ce que les notes ça fait peur ou de redoubler ça fait peur ?

Ma : Parce qu'après t'es avec les petits.

I : Ouais, tu es avec les plus petits.

Tr : Et puis tu perds tes copains des fois.

I : Ouais. Et comment on fait pour ne pas redoubler ?

Tr : On doit bien travailler.

Ma : Avoir des bonnes notes.

G : Mais aussi, tu peux faire mieux. Si tu as redoublé, tu peux faire mieux. Tu sais comment ça va se passer.

I : C'est vrai.

Tr : Des fois, y a des gens, ils redoublent deux fois.

Ma : Ou trois fois.

I : J'aimerais qu'on revienne sur la question : comment on fait pour avoir des bonnes notes ?

T : ...

Tr : Il faut bien travailler !

Ma : Bien tout étudier.

T : Écouter.

I : Écouter quoi ?

T : La maîtresse.

I : Est-ce que c'est facile ?

T : ... Non ... ça va.

X : Bah non pas vraiment.

G : Si on travaille même quand on a le temps, même sur les toilettes.

I : D'accord. Utiliser bien son temps.

G : On peut mettre un poster pour le voc. Et euh... notre maîtresse elle a dit que ... quand vous avez le temps, vous pouvez l'afficher où vous voulez, même dans les toilettes.

I : Oui, pour le faire à plusieurs moments. D'avoir des petits moments où on répète. Par rapport à « écouter la maîtresse », qu'est-ce qui est difficile ? Je vais demander à O parce que ...

Tr : Elle a pas parlé.

I : Pas encore ouais.

O : Euh ... C'est un peu difficile parce qu'en même temps on aimerait peut-être dire « oh j'ai un ongle qui me fait mal » ou « mon stylo il est tombé par terre » ou ...

Tr : Moi j'aime pas parce qu'on peut pas « prouter ».

I : Ouais.

Tr : Mais des fois, tu dois le rester. Tu dois le rester coincer !

I : Ça te fait mal au ventre ?

Tr : Ouais.

I : Mm... Et puis le fait de rester assis, ça t'embête aussi ?

Tr : Ouais. J'ai envie de bouger dans tous les sens après.

I : A cause que tu as mal au ventre ?

Tr : Ouais.

I : D'accord... O des fois tu as envie de dire que tu as mal à quelque part ou que tu as ton stylo qui est tombé... Enfin voilà, il y a des petites choses qui te déconcentrent de ce que la maîtresse elle dit. Mais qu'est-ce qu'on peut faire dans ces moments-là ? Est-ce que vous avez une idée ?

T : ...

Ma : Rien faire.

I : Ouais on peut laisser le stylo tomber.

G : Ou on peut se dire d'attendre pour dessiner. Ok quand elle a fini d'expliquer, je peux reprendre mon stylo, après je continue mon travail.

I : D'accord. Donc c'est ce dire : je vais d'abord écouter et dès que la consigne elle est passée ...

Tr : ... Moi c'est impossible. Je dois tout de suite le ramasser.

I : Pourquoi ?

Tr : Ça me gêne d'avoir quelque chose par terre.

I : Oui ça te dérange. Ça te reste dans la tête.

Ma : Moi aussi...

I : Ouais. Et bien, je peux comprendre.

Ma : Ou quand tu dois aller boire et que la maîtresse elle dit qu'on peut pas.

I : Mmm...

G : Moi je sais comment moi je trouve l'école.

I : Vas y dis-moi.

G : Énervante.

I : Pourquoi ?

G : Parce qu'en fait, t'as un cahier de dessin, t'es comme ça « Ouais j'ai un cahier de dessins et ils vont jamais me demander de faire quelque chose dedans ! » Deux semaines plus tard, ils te demandent de faire un exercice dedans et moi ça m'énerve un peu vu que c'est notre cahier de dessin libre. C'est pas un cahier d'exercices.

I : D'accord.

T : Ce sont nos dessins.

I : Ça vous embête ça. Que vous n'ayez pas un petit moment ou quelque chose qui est vraiment que pour vous. Qu'à chaque fois la maîtresse regarde.

G : Ouais moi c'est pour ça que j'ai des papiers dans mon sac. Alors quand je veux dessiner, parfois je prends ça.

I : Ouais quand tu as envie de dessiner que pour toi, tu prends ça. C'est intéressant.

I : Ok, moi je vous ai fait des dessins. (*Pose les trois dessins devant le groupe*). Bon j'ai dessiné vite fait. Ce sont trois types de travaux différents à l'école. Là, c'est quoi qui est dessiné ?

X : A table ...

Ma : Et ils écrivent.

I : A table et ils écrivent.

G : On dirait qu'ils font de la peinture.

I : Oui, ça peut être des maths, du français, de la peinture. Ouais ! Ici ?

Ma : Des jeux.

Tr : Ils jouent, ça se voit tout de suite.

I : Ok ils jouent mais est-ce que vous pensez qu'ils jouent à des choses justes marrantes ?

O : Des jeux de maths ou comme ça.

I : Oui, ils travaillent quand même.

O : Oui.

I : Mais c'est vrai que c'est un jeu.

G : Et là, il lit.

I : Et là, il lit ou bien il révise une poésie ou je ne sais pas.

Ma : Il chante.

I : Il y a trois positions ou organisations différentes.

O : Assis sur une chaise. Assis par terre et puis debout.

I : Oui ! Là par terre, est-ce qu'il y a vraiment une position obligatoire ?

T : Non.

I : Regardez-nous là. Vous avez vu ? On a tous un peu un autre style pour s'asseoir.

G : Moi je peux faire la position yoga.

I : Tu peux faire la position yoga.

Ma : Moi j'y arrive.

O : Moi aussi j'y arrive.

T (*essaient de se mettre en tailleur position « yoga »*) : Moi aussi...

I : Vous aimez bien faire des positions de yoga comme ça ?

T : Oui.

Ma : Moi ce que j'aime faire, c'est le grand écart.

I : Ah oui ? T'aimes bien faire le grand écart ? Ça te fait quoi de faire le grand écart ?

Tr : Moi ça me fait mal.

I : Toi ça te fait mal et toi pourquoi tu aimes bien ?

Ma : Je sais pas.

Tr : Moi j'arrive genre 3 secondes.

Ma : Moi ça me fait pas mal.

I : Ça ne te fait pas mal ? Mais pourquoi tu préfères faire le grand écart qu'autre chose ?

Tr : Moi j'aime bien battre mon record de battements. Sur le trampoline et par terre.

Tr : Moi j'arrive jamais à dormir.

Ma : Je dors jamais presque.

I : Ok. O ?

O : Euh j'aime bien prendre un animal.

I : Prendre un animal... Donc jouer avec ?

O : Non ça veut dire le prendre dans mes bras.

I : D'accord. Et quand tu le prends dans tes bras t'es plutôt debout ? Par exemple ton chat ... tu t'assois avec ton chat ?

O : En fait je suis un peu dans toutes les positions mais j'aime bien être avec un animal.

I : Ça te fait quoi d'être avec un animal ?

O : Ben d'être avec un animal, ça me fait un peu comme si j'étais toujours chez moi parce que j'adore les animaux. J'ai envie d'être gentille avec eux. J'ai pas envie qu'ils meurent. J'ai envie qu'ils restent avec moi.

I : Tout le temps.

Tr : Moi dans 9 ans il existera toujours ! Parce qu'il vient de naître.

O : D'abord moi je voulais toujours avoir un bébé chat et je l'ai eu et il avait presque même pas un an et il s'est fait écrasé par une voiture.

I : Oh mince ... Alors t'étais triste ?

O (*hoche la tête*) : Mais maintenant j'ai un beaucoup plus gros chat et le matin il vient dormir dans mon lit.

Tr : Moi, il me léchouille le nez.

I : Ok. G ?

G : Moi quand j'avais 6 ans ou 7 ans ou quelque chose comme ça, quand je me réveillais dans mon lit, je faisais comme ça (*s'étire le dos avec les mains dans le bas du dos*). J'aimais bien faire comme ça un peu.

I : Alors ça veut dire quoi ? T'étires le dos, tu mets tes mains dans le dos ... et tu tires.

G : Comme ça.

I : Ouais et tu sors le ventre.

G : Et je suis un peu couché comme ça. Mais maintenant je peux plus faire couché.

I : Et pourquoi t'aimes bien faire ça ?

G : Euh... ça relaxe un peu mon dos.

I : Pour relaxer ton dos.

G : Vu que c'est un peu endormi. C'est couché après plusieurs heures.

I : Si tu ne le fais pas, il se passe quoi ?

G : Moi je ne le fais plus vraiment maintenant. Mais ça va bien.

I : Ça va mieux ?

G : Ouais. Ça se réveille tout seul comme ça.

I : Donc voilà. On a vu ça aide à se calmer, à pouvoir dormir, à faire un peu autre chose, ça nous fait du bien aussi tout simplement, dans la tête. Par exemple, si on fait autre chose avec un animal. Et puis toi tu nous dis, ça réveille un peu le corps quand on est endormi. Ok. Parmi ces trois dessins donc, vous pouvez réfléchir... lequel vous préférez ? Vous regardez la position.

G : Moi j'aime bien lire.

I : Ouais alors peut-être... Le livre, c'est pas l'important. Moi ce que je vois c'est surtout que la personne, elle est debout.

G : Ok. J'aime pas tellement vu que les mardis, tous les mardis midi, je suis toujours debout pendant une heure, comme ça et j'ai comme 10 secondes pour m'asseoir, après je me relève et ça fait mal aux pieds.

O (*montre le dessin du travail à table*) : Moi j'aime bien cette position parce que quand je suis par terre, je reste un petit peu par terre et après ça m'énerve. J'ai envie d'aller sur une chaise ou alors sur un banc.

I : Ok. Et les autres vous êtes tous pour le jeu au milieu ?

Tr : Moi j'aime bien debout et puis assis.

Ma : Moi je préfère assis ou bien debout.

G : Moi je préfère être assis par terre. T'es un peu collé comme ça. Dès que tu fais qu'une seule position t'aimes bien. Comme ça.

I : Alors là, j'ai l'impression qu'il y a deux choses différentes entre G et O. Parce qu'O elle a dit qu'elle aime pas trop longtemps assis comme ça (*au sol*) parce qu'après elle est pas trop confortable, elle préfère retourner sur une chaise. Donc changer de position, j'ai l'impression. C'est ça ?

O : Ouais.

I : Et toi tu dis...

G : De rester...

I : D'avoir toujours la même position.

G : Vu que quand je rentre de l'école pour manger, je vais tout de suite en bas pour la playstation et je suis comme assis comme ça, et je suis toujours dans la même place. Alors je suis tout le temps tout au bout du canapé et je regarde l'écran là-bas. Alors moi j'aime bien garder les positions.

I : Mais alors il faut au moins que la position de base, elle soit confortable.

G : Ouais.

O : Moi j'aime pas trop enfin ça dépend. Parce que ma tante elle est partie en voyage et on doit s'occuper du chat, enfin c'est un peu le chat de tout l'immeuble, tout le monde s'occupe de lui donner à manger. Et donc on doit le chercher pour lui donner à manger le soir et puis des fois, moi je vais voir dans le couloir, et des fois il dort dans son panier et je suis obligée de le porter et de remonter tous les escaliers debout... Et comme il est assez lourd ben ça ... J'aime pas trop. J'aime être avec lui mais en même temps j'aime pas trop remonter les escaliers avec lui, tout debout avec tout le poids sur moi.

I : D'accord. C'est trop lourd en fait.

O : Ouais.

Tr : Moi aussi.

I : Toi aussi ?

Tr : Avec le chat de garde.

I : D'accord.

G : Moi c'est énervant quand on doit aller à la gym, quand j'ai pas les devoirs surveillés. Des fois mon sac c'est super lourd. Il y a des choses que j'ai pas besoin mais je ne peux pas les laisser à l'école. Comme ça. Je dois les laisser à la maison sinon. Et c'est un peu trop lourd. Et je dois monter à la maison et des fois c'est un peu lourd. Et des fois ma mère, elle les prend, comme ça.

I : Oui, je vois.

I : J'ai encore une question pas rapport à l'école, les matières que vous préférez, les disciplines scolaires.

X : J'ai pas compris la question.

I : Il y a français, maths, dessin, gym ...

T : Gym, gym !

I : Réfléchissez et après, un à la fois.

Tr : Il y a deux. J'en ai deux.

I : Tr, alors vas-y, dis les deux.

Tr : Moi c'est dessin et puis gym.

I : Dessin et gym, pourquoi ?

M : Que ce qu'on fait à l'école ?

Tr : Parce qu'à la gym, tu fais plein de trucs cool, la balle assise par exemple ou ... les tests de gym. J'adore parce que je fais toujours des bonnes notes.

I : Ouais.

Tr : Et puis sinon le dessin ... J'aime bien parce qu'elle nous demande toujours des trucs.

I : D'accord... Ma !

Ma : Gym.

I : Pourquoi ?

Ma : Parce que moi je suis très bonne en gym et je fais deux fois avec l'école et deux fois avec l'école de gym.

I : D'accord donc c'est aussi un hobby. Ok. O ?

O : J'aime bien la gym.

I : T'aimes bien la gym. Pourquoi est-ce que tu aimes bien la gym O ?

O : Bah ... Parce que c'est là-bas qu'on peut faire les fous et ici c'est juste un tout petit peu... En fait à la récré on peut aussi mais à la récré c'est juste un tout petit moment et la gym c'est plus longtemps.

I : Et pourquoi est-ce que tu aimes faire la folle ?

O : Je sais pas.

I : T'arrives pas à le dire ? Qu'est-ce que ça fait dans ta tête ? Dans ton corps ?

Tr : Moi je me sens bien.

I : Tr tu te sens bien.

O : Ça fait que ... Je suis plus fatiguée.

I : T'es moins fatiguée ?

O : Uhu... Par exemple, quand je suis dans mon lit je suis plus fatiguée que debout. Quand je me lève, je suis d'abord fatiguée et après plus.

I : D'accord. Donc une fois, si j'ai bien compris, une fois que tu as fini d'être fatiguée, t'as envie de faire la folle.

O : Non c'est plutôt : si je suis dans mon lit et que je suis couchée d'abord j'ai envie de rester sur mon lit parce que je suis fatiguée mais dès que je me mets sur mes pieds, là j'ai vraiment envie de bouger et de courir.

I : Mm... G ?

G : Moi j'aime bien la gym, histoire et géographie.

I : Pourquoi tu aimes ces trois branches ?

G : Géographie j'aime bien parce que c'est pas super dur comme moi, « masculin – féminin » c'était pas très bien comme premier test. Et histoire j'aime bien vu que c'est assez cool et qu'on fait des activités en classe.

I : Et puis la gym ?

G : Gym j'adore pour les jeux que tu connaissais jamais et après que tu trouves super cools. Et après on se dit : oh on pourra peut-être faire ça demain à la récré.

I : Ça donne des idées. Donc ce que tu apprends à la gym, ça te donne des idées pour après faire avec tes copains.

G : Oui. Et aussi quand tu joues des jeux que tu connais super bien. Mais des fois c'est un peu embêtant quand tu dois courir. Par exemple l'endurance, moi je suis assez moyen. Par exemple 8 minutes, c'est super court mais en fait c'est super long.

I : Je vois, je vois. Est-ce que vous aimez la récré ?

Tr : Oui, j'adore.

I : Pourquoi ?

Ma : Moi ça dépend parce que j'adore la gym et la récré, des fois il y a différentes maîtresses. Et puis quand c'est une maîtresse que j'aime bien, je préfère rester dans la classe et quand c'est une maîtresse que pas assez bien, j'aime pas trop être dans la classe.

I : Tu as envie de sortir, d'aller en récré.

Ma : Oui.

I : O ?

O : Moi j'aime bien la récré parce qu'on peut courir.

I : Ok. Tr ?

Tr : Moi j'aime bien la récré parce qu'on voit des jeux rigolos. Comme un jeu avec un jus d'orange mais on n'a plus le droit de jouer parce qu'A (nom de l'enseignante) elle a dit non.

I : Ah. Parce que vous vous êtes tâchés ou bien ?

Tr : Euh non... C'est juste que tu dois te gicler avec le jus.

I : Ah oui, je peux comprendre alors que vous ayez plus le droit. Et toi G ?

G : Euh moi c'est un peu énervant parce qu'il y a quelqu'un dans ma classe qui s'appellent E (prénom de l'élève) et elle demande « je peux goûter un peu de ta récré » et moi je dis non et elle dit « t'es méchant ».

I : Donc à la récré, ce qui t'embête, c'est un peu les copains, les copines, ...

G : Ouais ils demandent tout le temps « je peux avoir un peu ? » et je dis « non » et après ils disent « oh s'il te plait, s'il te plait ... ». Et moi je vais juste garder ma récré dans mon sac peut-être.

I : Uhm...

G : Et aussi E (prénom de l'élève), moi j'ai pris mon cahier de dessin à la récré. Et c'était l'idée de E pour le prendre dehors. Et il y a un autre copain qui s'appellent S (prénom de l'élève) qui a dit « oh on joue à quelque chose » et E a dit « ok » et moi j'ai dit « non merci ». Après E (prénom de l'élève) a dit « je suis plus ton copain » vu que moi je voulais continuer à dessiner. Alors j'ai dit à E que c'était un peu stupide la raison quand même.

I : Uhm... Donc c'est un peu les problèmes avec les filles ou les garçons d'un côté. D'accord. Alors... Je vous ai encore fait un autre dessin.

G : J'ai vu celui là avant.

I : Il s'appelle Tom.

Tr : Tomate.

I : Et c'est pendant un cours de français. A quoi il est en train de penser ?

X : A la gym ?

I : Ça pourrait.

Tr : De sortir de l'école.

T : Foot ! Au foot.

Ma : En fait ça se voit tout de suite. Tac tac tac.

I : D'accord. Et pourquoi est-ce qu'il pense au foot alors que c'est un cours de français ?

Ma : Parce que ...

Tr : ... il fait du foot !

O : Il s'ennuie.

I : Il s'ennuie ? Pourquoi il s'ennuie ?

Ma : Parce qu'il aime peut-être pas le français.

I : Il aime pas le français... O, tu aurais dit quoi ?

O : Euh ... c'est parce qu'il aime pas le français et puis ... il veut sortir de la classe et aller dehors.

I : Uhm... Il aime pas être en classe ?

O : Non c'est qu'il n'aime pas le français alors ...

Ma : Ou alors c'est ce que je pense, pendant qu'il y a le français, il a cru qu'il était en train de jouer du foot.

I : Uhm... Mais pourquoi ? C'est ça qui m'intéresse. G ?

G : En fait peut-être qu'il est comme au Cherrat et en fait quand ça sonne il va tout de suite au foot.

I : D'accord. Il pense déjà à ce qu'il va faire après.

G : Il est comme excité vu qu'il croit que c'est ça ce qu'il va se passer à l'entraînement.

Tr : Moi je pense qu'il s'ennuie un peu, comme il a dit G au Cherrat, avec les TS et en fait sa passion c'est le foot ! Et puis il pense à l'entraînement.

I : Oui je vois. Donc il s'ennuie, il a envie de sortir.

Ma : Ou alors il était à la récré et il croyait qu'il était encore en train de faire du foot.

I : Il est encore en train de penser à la récré. Mais vous savez, juste à ce moment-là, juste à ce moment-là où il est en train de penser au foot, la maîtresse dit quelque chose de super important, genre elle dit une consigne ou bien elle donne un élément important pour un prochain test. **Alors, comment il va faire pour savoir ...**

Tr : Il va demander à un copain !

I : Il va demander à un copain. Quoi d'autre ? G ?

G : Moi je crois qu'il est toujours en train de penser... et tout à coup l'arbitre c'est sa maîtresse et tout d'un coup elle explique et dit « sors » comme ça et elle dit plus ça, elle explique le test. Après comme ça il arrête de penser, il écoute.

I : D'accord. Donc tout à coup, il y a sa maîtresse qui apparaît dans le rêve quoi !

G : Ouais.

I : Ouais d'accord. O ?

O : Euh... Peut-être que ... Peut-être qu'il va pas savoir et qu'après il va appeler la maîtresse parce que peut-être qu'il avait commencé à écrire le début et après il s'est plongé dans le rêve, parce que peut-être que dans son agenda, il avait déjà commencé à écrire le début mais la maman elle s'est dit « Mais c'est bizarre ça » et elle a appelé la maîtresse.

I : La maman ?

O : Oui.

G : Oui. Imagine. La maman elle est là, tout minuscule.

I : La maman elle est dans sa tête aussi ? Elle lui rappelle des choses des fois ?

O : Uhm... non en fait c'est qu'il a commencé à écrire quelque chose dans son agenda et il s'est plongé dans le rêve jusqu'à ce que ça sonne, ensuite quand il rentre chez lui la maman elle voit l'agenda et elle se dit que c'est bizarre qu'il n'ait pas écrit tout...

I : OK. Est-ce que ça vous arrive des fois ça ? Enfin peut-être pas de penser au foot mais de penser à autre chose et puis après...

Tr : Moi, ça m'a arrivé avec An (nom de l'enseignante).

I : Ouais ...

Tr : Je pensais à autre chose, j'pensais à mon travail, enfin à mon sport, quand je serai au foot professionnel et jouer avec le Barça et puis tout d'un coup An (nom de l'enseignante) m'a interrogé et j'ai dit « on parle de quoi ? »

I : Uhm ... Et puis alors on fait quoi dans cette situation-là ?

Tr : Moi j'ai reposé la question.

I : T'as reposé la question.

G : Moi en fait je pense à quoi construire dans les jeux vidéos mais j'écris en même temps dans l'agenda. Mais j'écris un peu lentement. Comme ça parce que je pense à des trucs.

I : Est-ce que vous avez une technique ou plusieurs techniques pour rester concentrés au bon moment ou bien se reconcentrer lorsque vous êtes tout à coup pouf ! sur une autre planète et puis que vous vous dites « dis donc il faut que je revienne en classe-là, avec ma tête » ?

Tr : Moi j'ai une technique.

I : Alors Tr, c'est quoi ta technique ?

Tr : Quand El (prénom d'un élève) il était là, bah en fait j'ai recopié comme dans la vidéo à l'école, quand la maîtresse elle regarde une autre personne tu discutes avec une autre personne et quand elle regarde vers toi bah tu fais semblant d'écrire.

I : OK. Là, le problème c'est que tu vas faire *semblant* d'écrire, tu seras pas *concentré*. T'es d'accord ? Ouais. Alors c'est un petit peu différent. **Comment est-ce qu'on fait pour se concentrer au bon moment ? Ou alors pour se reconcentrer à un moment où on est en train de penser à autre chose ? O ?**

O : Par exemple dès que y a une consigne on s'arrête, je m'arrête et j'oublie pas les trucs importants. Parce que c'est un peu comme avant, j'avais pas écouté le truc « est-ce que vous avez fini de faire comme elle avait la maîtresse ».

I : Ouais. Vas-y G !

G : Quand elle pose la question et qu'il y a écrit au tableau quelque chose en rapport avec la question, tu lis vite et tu fais comme si tu essaies de penser à une réponse et tu dis quelque chose mais de sérieux. Mais si c'est faux elle va peut-être demander à quelqu'un d'autre. Comme ça.

I : Uhm...

G : Elle demande à quelqu'un d'autre la maîtresse. Comme ça.

I : Uhm... D'accord. Toi M ? Tu avais une idée... Comment on fait pour se reconcentrer ?

Ma : Euh ... Mais c'est que si la maîtresse elle voit qu'on est pas concentrés elle nous pose la question à nous. Par exemple, c'est une question sur le corps humain, par exemple, et elle nous demande quelque chose et on n'est pas concentrés et elle nous pose la question à *nous* parce qu'elle voit qu'on est pas concentré. Donc après nous on sait pas quelle question c'est donc on revient comme ça et on sait pas quelle question c'est.

I : Donc toi tu dis qu'en fait tu as besoin que la maîtresse te dise quelque chose. Mais pour ça il faut que la maîtresse elle voit que t'es pas concentrée. Et des fois on voit pas hein, les maîtresses. Des fois, comme tu dis, vous pouvez faire semblant d'écrire et on voit pas mais après voilà, c'est pour vous que vous aurez peut-être loupé des informations.

Tr : Mais après des fois elle passe en marchant.

I : Ouais. Ma tu avais encore quelque chose à dire ?

Ma : Euh je sais pas. Mais si on est en classe et qu'on sait qu'on fait autre chose bah il faut se taper contre quelque chose.

I : Se taper contre quelque chose ? Par exemple on se donne une petite claque comme ça ? (*rires*) Ou bien on se tape comment ?

Ma : Se taper contre la table.

I : Avec le coude... OK.

Ma : Ouais des fois quand j'ai une chanson, j'essaie de me sortir de la chanson (*se tape sur la tête*).

I : Et tu te tapes des petits coups sur la tête. OK ! Ouais ça peut être une idée hein !

Tr : Moi quand la maîtresse elle passe, je cache toujours.

I : Tu caches ta feuille ? Pourquoi ?

Tr : Parce que des fois, quand j'étais en 4^e, la maîtresse elle passe toujours et elle te dit « oh tu peux effacer c'est faux ».

I : Ah ouais et tu n'as pas envie de ça.

Tr : Non.

G : Mais si elle te souffle la réponse ...

I : OK merci pour toutes vos réponses, c'était très intéressant !

Pré-entretien avec quatre élèves de la classe B

I=Intervieweuse.

Jo (fille), Mt (garçon), Ja = Jane (fille) et V = Vladimir (garçon) = les élèves.

T= Tous. X = Indéterminé.

I : Alors, je vais vous poser quelques questions sur vous et l'école. Ça va ? Vous avez envie d'y répondre ?

T : Oui !

I : Super ! Je suis contente. Alors est-ce que vous aimez l'école ?

T : Oui.

Ja : Ca va.

I : Ca va ?

Ja : Pas tout le temps.

I : Pourquoi pas tout le temps ?

Ja : Parce que des fois à la récré, il y a des disputes avec les garçons qui sont très brusques.

I : A la récré ?

Ja : Oui

I : D'accord

Ja : Oui surtout un seul.

I : Ah d'accord. Et quand vous êtes en classe ?

Jo : Moi quand je suis en classe c'est... en fait quand on fait que des problèmes de maths et des trucs mais on apprend pas de nouvelles choses.

I : Tu préfères apprendre des nouvelles choses plutôt que réviser alors ?

Jo : Oui.

I : Ok. Et les autres ?

Mt : Oui mais après quand on a un test de maths ou un truc comme elle nous fait A. (*ndlr : l'enseignante*) ben il faut apprendre parce que après...

Jo : Mais ouais mais bon genre là on vient de commencer l'année et on a appris que les milliers.

Ja : Ouais et en plus moi je trouve qu'elles sont trop sévères les maitresses. C'est pas que j'ai des mauvaises notes mais c'est juste que des fois on se rappelle plus comment c'est et, dans les tests, la maitresse elle est sévère.

I : Ah... Mais c'est la maitresse qui est sévère ou toi qui n'as pas assez travaillé ? (*rires*)

Ja : (*rires*) Non, moi j'ai beaucoup travaillé !

I : Ah, alors ça va !

Ja : J'ai même eu un 6 à mon dernier test. Mais A. est quand même sévère.

I : D'accord.

I : Et c'est quoi vos branches préférées à l'école ? (*silence*) Vous savez ce que c'est qu'on appelle une « branche » ?

T : Non...

I : C'est les maths, le français... C'est les différentes choses qu'on travaille à l'école.

Jo : Moi, c'est les ACM.

Ja : Moi aussi.

Mt : Moi c'est les maths.

V : Et moi aussi comme Mt, c'est les maths.

I : Ok.

Ja : Mais en fait tous les jeudis après-midi y a un groupe qui fait des bricolages avec la maitresse et l'autre groupe va à la couture. Moi je suis dans le groupe de la couture mais notre maitresse elle est très sévère.

I : Ah, encore une maitresse sévère ? T'as que des maitresses sévères alors ? (*rires*)

Ja : Non mais... parce que la maitresse de couture des fois elle veut nous montrer comment l'aiguille elle pique alors elle nous fait comme ça (*ndlr : mime le fait de se piquer la main avec une aiguille*) et ça fait super mal.

Jo : Mais non elle fait pas ça...

Ja : Si. Et des fois c'est super pointu et ça fait super mal.

Jo : Mais c'est parce que L. ou L. (*ndlr : d'autres élèves*) voulaient essayer alors elle voulait montrer.

Ja : Moi elle m'a fait alors que je voulais pas et ça faisait super mal.

I : Et sinon, pourquoi vous aimez la couture et les bricolages en général ?

Ja : Moi j'aime bien coudre.

I : Toi, tu aimes bien coudre. D'accord...

Ja : Je me pique souvent mais j'aime bien coudre.

I : Ok, et toi ?

Jo : Moi j'aime bien faire des trucs où je dois me concentrer sur ça et où je peux inventer un peu.

I : T'aimes bien quand tu peux être créative ?

Jo : Oui.

I : Et vous, pourquoi vous aimez les maths ?

Mt : Parce que moi j'aime bien les calculs.

V : Moi, j'aime bien les chiffres.

Ja : Moi, je déteste les maths.

V : Les calculs, j'aime bien avec les plus et les moins.

I : Vous voyez quoi comme différence entre les maths et la couture pour vous ?

Ja : Moi, je préfère la couture parce que en fait la couture après quand on fait quelque chose on peut le prendre à la maison.

I : Ah tu aimes pouvoir montrer à la maison. Tu peux aussi ramener tes fiches de maths à la maison ! (*rires*)

Ja : Oui, mais c'est juste que les fiches de maths je suis forte mais après on peut pas les prendre y en a juste quelques-unes spéciales qu'on peut prendre.

I : Ok. Et sinon, vous faites d'autres activités en dehors de l'école ?

Ja : Moi, je sors dehors à la Dôle.

I : Au parc de la Dôle ?

Ja : Ouais.

I : Ok. Les autres, vous faites du sport, ou de la musique ?

Jo : Moi je fais de la musique. Du saxophone.

I : Ah tu aimes bien ? C'est difficile le solfège ?

Jo : C'est difficile mais j'aime bien.

I : Tu préfères les cours d'instruments ou de solfège ?

Jo : Les deux.

I : Ok

Ja : Moi je vais bientôt commencer le tennis.

I : D'accord.

Ja : Je vais commencer les cours de tennis.

V : Moi j'aime bien la récré pour pouvoir faire du foot. Par exemple avec Mt. et D. j'ai pris ma balle et on va aller faire du foot.

I : Ah chouette, vous profitez de la pause pour faire un peu de foot, vous défouler ? Et ça vous fait du bien de faire ça à la récré ?

V : Oui. On peut prendre l'air et penser à autre chose.

I : Ok, et en dehors de l'école tu fais du foot aussi ?

V : Ouais dans un club.

I : Ok, et tu aimes ? Tu vas quand faire les entraînements ?

V : Oui j'aime. Les mardis et les jeudis.

I : Ok, et toi Mt. ?

Mt : Je fais aussi du foot.

I : Ok, on a parlé un peu de la récré. Comment ça se passe en revenant de la récré ? C'est facile de recommencer à travailler ?

T : Non.

V : On est fatigué

I : Vous êtes fatigués ? Et vous pensez à quoi ?

Ja : Moi c'est difficile parce que souvent à la récré je joue à attraper les garçons en fait ; c'est un jeu et puis y a des autres filles qui sont pas dans notre classe qui viennent et qui commencent à parler d'un autre garçon et après on commence à les suivre ces filles et après c'est là que les garçons ils commencent à nous embêter et après quand je reviens de la récré j'suis toute transpirante, j'suis toute chaude et j'arrive plus à travailler.

I : Ah, et du coup tu fais quoi pour réussir à recommencer à travailler ? Tu sais comment tu peux faire ?

Ja : Moi quand je rentre soit j'enlève ma jaquette soit je bois beaucoup d'eau de ma gourde ou je vais aux toilettes me rafraichir avec de l'eau froide.

I : Ok, c'est bien ça !

I : Et quand en classe vous avez beaucoup beaucoup travaillé et que vous avez la tête pleine. Ça vous est déjà arrivé ce sentiment ? On a tellement travaillé et réfléchi, on a l'impression d'avoir la tête toute pleine.

Ja : Moi ça m'est arrivé une fois.

Mt : Moi jamais.

I : Jamais ?

Mt : Oui, enfin peut-être une fois.

I : (*rires*) Bon c'est pas grave si ça t'est jamais arrivé. Mais quand ça vous arrive, ça vous aide de faire une pause, par exemple la récré ?

Ja : Moi en fait à la récré je joue pas souvent vu que moi en fait une fois je suis tombée sur le genou et du coup maintenant à la récré chaque fois que je cours trop vite je commence à avoir un petit peu mal alors du coup je dois pas.

I : Oui tu dois faire attention alors. Et les autres, vous aimez sortir et courir ? (*silence*) Vous savez pourquoi vous avez envie de courir ? Vous arrivez à dire ?

Jo : Moi je crois que c'est parce que quand je suis en classe je suis pas libre de faire ce que je veux, alors qu'à la récré je peux faire comme j'ai envie et courir dans tous les sens.

I : Et quand vous êtes à l'école, est-ce qu'il y a des moments où c'est plus facile ou moins facile de travailler ?

V : Oui le matin. Quand on se réveille on est fatigué et 8h30 c'est trop tôt.

Ja : Et y a des moments où on travaille pas. C'est quand on fait le conseil de classe ou quand on parle du week-end.

I : Ah oui. Et y a d'autres moments où c'est pas facile de travailler ? (*silence*) Avant la récré ?

Ja : Oui c'est pas facile. Parce j'arrête pas de penser que la récré va sonner alors ça me déconcentre et j'oublie tout.

I : D'accord ! Et sinon quand c'est environ 11h et que ça fait déjà un petit moment que vous êtes revenus de la récré, c'est comment ?

V : Là, ça va.

I : Ça va là ? Pourquoi ?

V : Parce que ça fait un moment qu'on est concentré.

Mt : On est dans le travail.

V : À chaque fois on regarde l'heure... Moi par exemple je regarde à chaque fois l'heure et quand c'est vers 11h30 comme ça après je suis content parce que c'est bientôt la pause pour aller manger. Parce qu'après on a faim...

I : Donc en général vous vous réjouissez de la récré ou de la pause de midi ?

T : ...

I : C'est normal hein. Moi aussi je me réjouis souvent d'avoir une pause quand je travaille.

T : Oui, on se réjouit.

I : Et parfois il vous arrive de penser à autre chose quand vous êtes à l'école ?

Ja : Moi des fois dans la classe ben quand la maitresse parle j'écoute pas enfin j'écoute mais y a des moments c'est pas souvent hein mais parfois j'écoute pas parce que je pense à un truc.

I : Tu penses à quoi ?

Ja : Ben en fait à mes cauchemars que je fais.

I : Ah bon ? Tu y penses souvent ?

Ja : Oui. Ou parfois c'est des rêves.

I : Ok. Et les autres ça vous arrive souvent de penser à autre chose ?

Jo : Moi je pense à sortir de l'école.

I : Ok, pour aller faire quoi ?

Jo : Aller faire les cours de l'extérieur de l'école.

I : D'acc. Oui ?

V : Moi j'aime bien à 15h parce qu'après on est libre de faire qu'est-ce qu'on veut à la maison et ça c'est bien.

I : D'accord, et toi ça t'arrive de penser à autre chose ?

Mt : Euuhh... Non ça va.

I : Jamais ? Mais toi tu es un élève modèle en fait ! (rises)

I : Ok. Et quand vous pensez à autre chose et que vous vous en rendez compte. Vous avez l'impression d'avoir loupé quelque chose ? Par exemple vous vous rendez compte que vous avez pas entendu ce que D. (*l'enseignante*) a dit et que c'était important ? Vous faites comment pour rattraper ce que vous avez loupé ?

Jo : Moi je demande à mon voisin... Mais il est pas toujours très sympa.

I : Ah bon. (rises)

Ja : Moi, quand la maitresse elle raconte des trucs et que moi je commence à penser, bah je commence à plus voir les autres et je commence à penser à des images dans ma tête et après j'ai même pas l'impression que la maitresse elle dit des trucs et après quand je me remets dans mon esprit enfin ouais, ben après euhm la maitresse elle dit de faire et après quand je fais c'est difficile parce que je sais pas ce que je dois faire.

I : Oui tu sais pas, et du coup tu fais quoi à ce moment là ?

Ja : Ben je vais dire à la maitresse que j'ai pas compris.

I : Oui, c'est bien.

Ja : Mais des fois elle est fâchée.

I : Oui, alors si elle a déjà expliqué plusieurs fois c'est normal qu'elle en ait marre de redire.

Ja : Non des fois elle dit qu'une fois et qu'elle va pas répéter alors elle devient sévère.

I : Et toi, parfois tu te rends compte que tu as loupé quelque chose ?

Mt : Moi des fois ça m'arrive.

I : Ok et tu fais comment ?

Mt : Ben... je sais pas.

I : On est un peu bloqué. Il faut trouver des techniques. On peut écouter la suite et essayer de comprendre.

Ja : Des fois je pense pas que à mes cauchemars mais des fois je mets des mots au médiateur et j'arrête pas de penser quand est-ce qu'il va venir. Et puis là ça fait déjà deux semaines que j'ai mis un mot et il est toujours pas là.

I : Ah bon ? Tu sais tu peux éventuellement en parler à D. Elle peut peut-être lui en toucher un mot.

I : D'accord. Alors si on résume un peu tout, vous aimez bien la récré pour pouvoir sortir, courir, et que y a des moments en classe où c'est difficile de suivre mais que vous savez pas comment faire dans ces moments-là. A part boire de l'eau. Boire de l'eau, c'est une bonne idée. C'est ça ?

Ja : Je parle beaucoup je sais mais en fait dans la classe, des fois j'écoute la maitresse c'est juste que après c'est euh on doit faire un exercice ou un petit groupe des fois et quand on fait le groupe, à la place de faire le travail je commence à parler et du coup pour finir on a rien fait après.

I : Ah ! Et vous parlez de quoi ?

Ja : Ben des fois on parle de nos problèmes avec une autre fille dans la classe qui s'appelle...

I : Chuut, je veux pas savoir. (*rires*)

Ja : Ok. Et puis on parle des fois quand est-ce qu'on va s'inviter vu qu'on est meilleures amies avec I. (*autre élève de la classe*) et puis des fois bah on parle de nos problèmes et de pourquoi on se laisse toute seule avec des autres.

I : Ok. Les autres ça vous arrive aussi de discuter ?

T : Moui.

I : Et vous parlez de quoi ? Aussi de choses un peu comme Ja. ?

Mt : Non... Moi je parle pas.

I : Ok.

Jo : Moi c'est juste que quand je travaille, j'aime bien travailler en groupe et en silence.

I : Ah ? C'est pas facile de travailler en groupe et en silence pourtant. Souvent quand on est en groupe on discute ?

Jo : Oui enfin j'aime bien travailler où on sépare la classe en deux et on travaille tout seul mais on est juste la moitié de classe.

I : Ah, tu aimes bien travailler en moitié de classe ? Pourquoi ?

Jo : Parce que je trouve qu'il y a moins de gens et moins de trucs à me mettre dans la tête. Et je suis plus concentrée à ce que je dois travailler puisque y a les deux personnes devant moi qui parle tout le temps.

I : Ah ! Et qu'est-ce qu'il se passe forcément quand on entend d'autre personne qui parle ?

Jo : Ça me déconcentre, j'ai aussi envie de parler.

I : C'est normal ! On écoute ce qu'il se passe.

Ja : Oui par exemple il y a une fille devant moi elle arrête pas de me parler et moi je lui dis tout le temps d'arrêter parce que des fois il y a du travail qui est vraiment très important alors après des fois elle me parle un petit peu et moi je commence à lui dire d'arrêter et tout et puis j'aime pas trop cette fille parce que des fois elle rapporte à la maitresse des trucs qui sont pas vrais, des fois elle ment alors que moi je veux dire je peux très bien dire à la maitresse, c'est mon problème et aussi des fois j'aime pas trop cette fille parce qu'elle arrête pas de me parler et quand je lui dis d'arrêter bah après on commence à parler toutes les deux et puis moi je reçois tout par la maitresse alors qu'elle, elle parlait aussi.

Mt : Oui mais de celle qu'elle parle je suis d'accord elle est toujours retournée et elle fait que de parler et elle se fait gronder par A. et même quand A. elle dit quelque chose après L. elle se retourne encore.

I : Et vous pensez qu'elle arrive à bien travailler ?

T : Non.

Ja : Une fois elle a pleuré parce qu'elle avait une mauvaise note mais en même temps elle fait que de parler.

I : Qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour réussir à mieux se concentrer ?

Ja : Bah plus me parler. Des fois je lui dis d'arrêter et elle arrête pas et des fois elle commence à me dire des trucs pour m'attirer et du coup elle m'attire alors on commence à parler et après je sais pas pourquoi mais après je commence à en avoir marre mais j'ose pas lui dire parce que une fois je lui ai dit et après elle a commencé à pleurer comme je sais pas quoi. Elle était toute triste comme ça mais moi je voulais pas lui faire du mal juste lui dire d'arrêter, parce qu'elle m'énerve.

I : Oui je comprends, c'est un peu énervant quand elle te parle. Mais c'est énervant pour quoi surtout ?

Ja : Oui mais c'est souvent qu'elle pleure pour rien alors que c'est elle qui embête.

V : Oui mais toi aussi Ja. tu parles. Toi aussi tu te retournes.

Ja : Non je me retourne jamais avec A et J derrière.

Jo : Non mais I et toi vous discutez tout le temps ensemble.

Ja : Oui non mais attends, nous quand on parle c'est des trucs importants.

Mt : Oui mais en plus c'est aussi pour des choses pas importantes.

I : Vous pensez que ça pose quoi comme problème quand on est en train de travailler et que quelqu'un vient nous parler ? (*silence*) C'est quoi le problème avec ça ?

Ja : Le problème... c'est que...

I : Imaginez, vous êtes en train de faire des calculs et quelqu'un vient vous parler. Qu'est-ce qu'il va se passer sur vos calculs ?

V : Après ça mélange.

Ja : Après, en fait, par exemple, on est en train d'écrire après y a L. qui commence à nous parler après on commence à parler parler après la maitresse elle dit qu'on doit ranger ça et puis pour finir on a rien fait.

I : Oui, on arrive plus à avancer. Comme disait V., on perd la concentration et on se mélange les pinceaux.

V : Oui et en fait avec ma voisine moi j'étais en train de calculer y avait des oiseaux qu'il fallait compter et j'étais déjà à 40 comme ça et elle m'a dit quelque chose et j'ai tout oublié.

I : Ah oui, ça ça arrive !

Jo : Des fois y a des trucs qu'on parle et que c'est pas au bon moment. On peut parler de ces trucs à la récré mais quand on est à l'école et qu'on doit travailler bah il faut pas parler.

Ja : Moi, enfin la maitresse en ce moment elle nous dit souvent qu'on doit faire une histoire en fait et moi, en fait on devait faire un groupe et il restait plus que L., alors j'étais obligée de

faire avec elle, vous savez c'est celle qui m'énervé à chaque fois, et puis elle dans le groupe, dans le truc elle décide tout et elle fait que de crier sur les autres et après c'est toujours moi qui ramasse tout par la maitresse. Et moi je dis que c'est pas moi et elle me dit qu'elle m'entend très bien mais moi je lui dis que je veux juste qu'elle arrête de crier et qu'elle arrête de tout décider. Et j'ai même eu une remarque ! Et après j'ai eu une super idée, quand L. a commencé à crier moi j'ai rien dit et c'est elle qui a reçu de la maitresse.

I : Ah, ça c'est une bonne idée ! Ou tu vas chercher la maitresse directement si vraiment ça va pas.

Ja : Des fois elle rapporte tout alors que j'ai rien fait.

I : Bon, merci d'avoir pris un petit moment pour venir avec moi. Vous pouvez retourner en classe !

Post-entretien avec quatre élèves de la classe A

I = Intervieweuse

Tr (garçon), Ma (fille), O = Olivia (fille) et G = Grégoire (garçon) = les élèves

T= Tous X= Indéterminé

I : L'un après l'autre, comment est-ce que vous trouvez l'école ? G ?

G : Enervant.

I : Pourquoi ?

G : En fait, on a le cahier de dessin et ils nous demandent des fois de faire des trucs dedans et il y a des choses à remplir très vite. Et aussi on a plein de tests qui sont des fois difficiles et des fois faciles et aussi des fois c'est juste énervant.

I : D'accord. Ma ?

Ma : Moi j'aime bien l'école mais j'aime pas trop les tests.

I : Ok. O ?

O : Moi j'aime bien l'école mais j'aime pas trop l'histoire.

I : L'histoire. Pourquoi t'aimes pas trop l'histoire ?

O : Parce que c'est le truc où je me déconcentre le plus.

I : Comment ça se fait que tu te déconcentres plus avec l'histoire et pas avec autre chose ?

O : Parce que ... je sais pas.

I : Donc en fait, ça t'intéresse pas vraiment ? ... Et après ben voilà c'est ... Ton esprit il pense à quoi dans ces moments-là ?

O : Euh ... à autre chose.

I : Ouais ... Ma tu voulais dire quelque chose ?

Ma : Moi j'aime vraiment pas l'histoire du tout. J'aime vraiment pas faire de l'histoire. L'orthographe, j'aime pas trop non plus.

I : Pourquoi ?

Ma : Mais les maths je les aime bien. Parce que l'orthographe, il y a des choses qu'on a déjà vues, pas tout hein, des choses qu'on a déjà vues en 4^e et on doit toujours les réviser de plus en plus et on les sait déjà et après on doit toujours les reréviser et les reréviser et ça m'embête.

I : Ouais. D'accord. Ok. Tr ?

Tr : Moi je trouve ça complètement nul.

I : D'accord. Ça c'est bon, c'était la même réponse que la dernière fois. (*rires*) Et puis pourquoi ?

Tr : Parce que c'est ennuyant d'apprendre des choses.

I : C'est ennuyant ... Eum est-ce qu'il y a des choses que tu aimes plus faire que le reste ou moins faire que le reste ?

Tr : Euh, gym.

I : C'est ce que tu aimes le plus ?

Tr : Oui.

I : Et c'est quoi la différence entre la gym et les autres matières ?

Tr : A la gym, tu bouges et les autres trucs, tu bouges que ta main.

I : C'est vrai. Tout le temps, à chaque fois que vous faites des autres trucs, vous bougez que la main ? Vous avez quoi comme position ?

O : On fait des fois des pauses actives.

I : Ah ouais et puis ça vous aimez bien ?

Tr : Oui.

G : Mais des fois, ils oublient maintenant.

I : Ils oublient parfois maintenant. (*rire*)

G : En fait S, elle n'avait pas fait lundi je crois. Ouais, elle n'avait pas fait.

I : Et puis ça fait quoi quand ils oublient ? Vous aimez bien ... ?

Tr : Ca m'énerve.

I : Ouais.

G : Ouais aussi moi ça m'embête de rester ... En fait moi j'aime rester assis et des fois quand je suis debout... Je suis plus habitué à être assis et quand je suis debout, je suis pas très habitué des fois tout de suite.

I : Ok ! Et avec ces pauses actives, qu'est-ce que vous aimez particulièrement ? O !

O : Euh, les choses quand on est debout. Par exemple, la chose qui était cool c'était de ce mettre sur un journal et on était quatre et il fallait lever les pieds et essayer de pas toucher par terre et on pliait ensuite le journal. Les pauses actives ce que j'aime pas c'est quand on doit faire ça comme ça avec ses mains et avec l'autre il faut faire de l'autre sens (*touche avec son pouce les autres doigts de sa main l'un à la suite et va dans l'autre sens avec son autre main*). Ou il faut faire un carré et pas un triangle. (tous les enfants essaient l'exercice)

I : Oui c'est pas facile, il faut se concentrer. Ça va Tr ? Tu essaies aussi ?

Tr : Oui, c'est impossible. Des fois, c'est impossible les pauses actives.

G : Je déteste les cartes violettes.

I : Les cartes violettes c'est les plus difficiles ?

G : Ouais en fait faut mettre nos mains comme ça et un peu se lever sans mettre les pieds par terre (*il essaie de se tenir sur les mains, les genoux pliés et levés*). Quelque chose comme ça.

Ma : C'est trop bien d'y arriver (*fait la position*). Surtout quand on doit se mettre comme ça.

O : Ouais, ça fait du bien.

T : Ouais.

I : Et est-ce que vous trouvez que ça sert à quelque chose ?

Tr : Bah moi je les

I : Attends attends. O vas-y !

O : Ça sert à quelque chose parce que si on reste toute la journée assis sur la chaise, on a envie de bouger et finalement dès qu'on reste trop longtemps, on a un peu des fourmis ou des trucs comme ça.

I : Uhu... Ok. M ?

Ma : Moi je trouve la même chose. J'aime bien faire avec la gym. Et avec la musique aussi et l'allemand. C'est vraiment facile, donc des fois ça m'ennuie un petit peu.

G : C'est normal, elle sait l'allemand.

I : Donc en fait, quand ça t'ennuie une matière à l'école ...

Ma : Je me mets comme ça sur ma table (*tête posée sur la main*) parce qu'elle m'interroge jamais la maîtresse. Parce qu'elle sait que je connais toutes les réponses.

I : Ok. Mais quand c'est des matières comme ça, c'est bien qu'il y ait des pauses actives ou c'est pas trop bien ?

Ma : Moi j'aime bien les pauses actives.

I : Ouais.

O : Mais normalement quand on fait l'allemand, on fait pas trop de pauses actives.

T : Ouais...

I : Non ? Ok, donc ça se passe pas toujours régulièrement. Tr ?

Tr : Moi j'aime beaucoup les pauses actives parce que, si je fais pas de pauses actives enfin si je bouge pas du tout, bah je m'endors.

I : D'accord. Donc ça t'aide à quoi au final ? Si tu résumes.

Tr : Bah ... à rester réveillé !

I : Rester réveillé parce que vraiment sinon tu dors ? Ou c'est quoi qui dort un peu en toi ?

Tr : Bah après je suis fatigué.

G : En fait c'est ta tête. Tu sais quand t'es fatigué, que t'arrives pas vraiment à penser, bah t'es là : « Oh... je vais faire une pause active... » Après une heure plus tard, elle dit « on va faire une pause active ! » « Hein, qu'est-ce qu'elle a dit ? On va faire une pause active ! »

I : Mais ça veut dire que pendant tes cours normaux, tu penses aux pauses actives ? Donc en fait, elles te déconcentrent ces pauses actives ! C'est pas vraiment bien !

G : Non pas vraiment. C'est utile un peu. Quand on reste comme ça trop longtemps, on s'habitue. Et après tu te lèves et ça fait : « aïe mes jambes ... » un peu (*rires*).

I : Ok, d'accord. Pour vous là, vous vous rappelez, il y avait ces trois dessins. Un bonhomme debout, deux qui sont assis à la table et deux qui sont assis parterre. Pour vous, c'est laquelle la meilleure méthode de travail. Comment vous arrivez à travailler le mieux, à être le plus concentrés ? (*Les élèves montrent du doigt leur préférence.*) Alors, O à la table, G aussi. Tr et Ma parterre. D'accord.

G : En fait moi les deux.

I : D'accord, toi aussi parterre. Vous deux (*O et G*), pourquoi vous choisissez celle-là ?

O : (*Se lève et va s'asseoir sur un banc*) Parce qu'on est mieux et puis on peut mieux écrire. On ouvre le bouchon du stylo à friction et on écrit tandis que si on écrit parterre ça va pas très très bien marcher.

Ma : En fait, là c'est aussi des fois écrire mais c'est pas toujours écrire parterre. ça pourrait être aussi jouer.

I : Ouais, des jeux ou on apprend des choses. G ?

G : Moi c'est la table et en fait je vais dire pourquoi j'ai pris la table en premier. On peut mettre les coudes un peu et on peut écrire et dessiner en même temps. Comme ici, c'est dur à faire (*essaie de poser sa tête sur sa main, son coude posé sur le sol*), c'est comme sur nos genoux. Et comme par exemple, si on fait sur la table c'est plus facile.

I : Oui c'est plus facile d'avoir une table pour appuyer sa tête.

G : Mais moi j'aime bien aussi parterre parce que j'aime bien me coucher, être un peu comme ça, comme ça, comme ça ... (*fait plusieurs positions au sol*).

I : Oui, quand tu es parterre, tu peux avoir plus de positions différentes.

G : Mais sur la chaise c'est un peu énervant. En fait avec la chaise ce qui est un peu énervant c'est quand tu fais tomber ton crayon et que tu bouges un peu la chaise, ça dessine comme ça parterre. Et en fait, ça m'est déjà arrivé.

T : Ouais, moi aussi.

I : Oui, ça laisse des traces.

Ma : Surtout avec le stylo.

Tr : Faut juste mettre une gomme sur l'autre.

I : Tr, quand tu as cette position-là à table ...

Tr : Oui ...

I : Et puis qu'en plus, c'est un cours que t'aime pas trop... C'était quoi les branches que t'aimais pas trop t'as dit ?

Tr : Bah ...

Ma : Lui il aime rien.

Tr : Ouais, j'aime rien.

Ma : T'aimes pas l'allemand, t'aimes pas la musique.

Tr : Ouais, en fait j'aime rien. J'aime pas l'allemand, le français

I : Ok alors là on imagine que c'est du français. Et puis là en fait le bonhomme on voit pas ses yeux mais il est en train de regarder ailleurs... Il s'en fiche un peu, il est déconcentré. Qu'est-ce qu'il peut faire pour se reconcentrer ? Ou bien pour savoir de quoi on parle ? Remettre son esprit dans la classe.

Tr : Euh ... Relire ? La ... Bah ... S'il y a quelque chose pour apprendre.

I : Relire la consigne tu dis ?

Tr : Oui !

I : Ok ! Les autres, vous avez d'autres idées ?

O : Bah si c'est de l'histoire ... On pourrait parfois plus s'intéresser. Mais ça m'intéresse pas du tout.

I : Et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? Quand tu t'intéresses plus ? Quand tu vois que tu es plus concentrée. Si tout à coup, la maîtresse elle te voit et elle pose une question. (*rires*) Aucune idée.

O : Je sais pas.

Tr : Moi ça m'arrive des fois.

Ma : An (*une enseignante*) elle est vraiment sévère. Elle vient vers nous et elle nous dit : « Tu dois écouter ! »

O : Ouais, An elle est sévère.

I : Et puis ça, ça vous aide à vous reconcentrer ?

Tr : Non.

G : Oui ! En fait, vu qu'on voit pas qu'elle vient... « OK ! Donne-moi tes fesses ! Fessée ! » (*rires*) ... Mais moi j'ai une idée pour se reconcentrer ! En fait, il est peut-être un peu en avance et c'est pourquoi il est un peu ennuyé. Mais après pendant qu'elle écrit quelque chose au tableau la maîtresse, on peut penser à quelque chose d'autre et aussi on peut écouter en même temps. Si on fait des maths, on pense ... y a un jeu, imagine on doit mettre des nombres blablabla ensemble pour faire un plus grand nombre, voilà après tu penses au jeu en même temps que tu penses aux maths. Et ça, ça aide un peu.

I : D'accord.

G : C'est un peu un jeu de maths.

I : Tu essaies de ...

G : En fait, c'est un jeu de maths pendant que tu fais les maths en fait.

I : Tu te fais un autre exercice, si on veut, dans ta tête.

G : ... En même temps d'écouter.

I : Pas d'autres idées ? ... Est-ce que l'enseignante elle pourrait faire quelque chose à ce moment-là ?

O : Elle pourrait nous poser une question. Des fois, quand la maîtresse voit qu'on écoute pas, elle nous pose une question et on est bien embêté.

Ma : Mais en fait, ça je trouve qu'il pourrait nous dire d'écouter au lieu de nous poser une question parce qu'ils savent qu'on sait pas la réponse.

I : C'est vrai.

Tr : Ou... Moi j'ai une technique. T'essaies de dire au hasard et t'espères que c'est juste la réponse.

T : Ouais...

O : Moi si on me pose une question, j'essaie de regarder le tableau et peut-être que je trouve la réponse.

I : D'accord.

Ma : Moi, si elle me pose une question au hasard, par exemple en histoire, il faut pas dire trop au hasard parce que peut-être qu'on va dire « Ré-crée-a-tiooon. » (*rires*)

I : Ouais vous pensez à la récré. Maintenant vous avez encore chacun 5 secondes pour réfléchir, si je vous dis « pauses actives », à quoi ça vous sert pour vous ? Pourquoi est-ce que c'est bien ou pourquoi c'est pas bien ? Qu'est-ce que ça fait si vous êtes comme ça (montre le dessin des deux enfants assis à leur table) concentrés ou pas et qu'il y a une pause active ? Est-ce que ça sert à quelque chose ou pas ?

Tr : Oui !

I : Alors, vas-y G !

G : Non ! Vu qu'on est ... En fait, on est en train de travailler comme ça, après tout à coup on va faire un calcul d'un très grand nombre et on a juste la réponse comme 12x... voilà et après on fait une pause active et après on oublie la réponse.

I : Donc toi, ça te déconcentre les pauses actives.

G : Ouais.

I : Ok, O ?

O : Des fois c'est bien, des fois ça me déconcentre parce que je suis bien dedans. Et puis des fois y a une pause active et quand je reviens ça fait : « Oula j'en étais où ? ... » Et puis des fois quand j'ai une pause active, je suis vraiment fatiguée et j'ai envie de faire une pause active, j'en ai un peu marre d'être dedans et je me dis c'est bien une pause active.

I : Super, Ma ?

Ma : Moi des fois, j'aime bien les pauses actives mais des fois ça me déconcentre aussi parce que des fois par exemple, elle me dit de faire une pause active et on est au milieu d'un test et puis elle nous dit de se lever et de faire une pause active.

I : D'accord, Tr ?

Tr : Moi je trouve que c'est aussi pas très bien parce que... comme O a dit, quand on était bien là-dedans, bah après t'oublies quand tu reviens.

I : Et si t'es pas bien là-dedans ?

Tr : Bah ça m'arrange. (*rires*)

O : Moi aussi.

I : Ca t'arrange pourquoi ?

Tr : Bah parce que tu rates un peu de temps. (rires)

I : Ok, ça fait passer le temps. D'accord.

O : Et peut-être que si on te pose une question et que tu sais pas la réponse, juste après la pause active, ça t'a un peu surpris et tu te souviens de la réponse.

I : Ok, super, vous pouvez retourner en classe.

Post-entretien avec quatre élèves de la classe B

I=Intervieweuse.

Jo (fille), Mt (garçon), J = Jane (fille) et V = Vladimir (garçon) = les élèves.

T= tous. X = indéterminé.

I : Alors on va discuter un petit moment et on va parler de l'école. Vous vous souvenez de quoi on avait parlé la dernière fois ?

X : Euuh, des maths ?

X : Non du français.

I : Oui, on avait parlé de l'école en général. Vous pensez quoi de l'école vous quatre ?

Ja : Moi j'adore venir à l'école pour parler avec mes copines mais parfois j'aime plus trop parce que j'ai des disputes avec mes copines.

I : Donc toi tu aimes venir à l'école pour voir tes copines ?

Ja : Ouais.

I : Et qu'est-ce que tu fais en classe ?

Ja : Ben... des choses, on apprend.

I : Oui, et tu aimes bien apprendre des choses ?

Ja : Ben... D'habitude j'aime pas trop l'histoire mais aujourd'hui j'ai bien aimé parce qu'on a fait quelque chose que d'habitude on ne faisait pas.

Mt : Oui c'était les armes.

I : Ah vous avez trouvé le sujet intéressant ?

Ja : Oui et en fait moi j'aime pas trop l'histoire mais quand on fait par groupe ça va j'aime bien, j'adore les maths aussi je suis très forte. Et j'aime bien aussi le dessin.

I : Ok, et les autres ? Toi V. ?

V : Ben moi à l'école ben j'aime bien quand on fait les maths ou surtout la géographie c'est mon truc.

I : La géo ? D'accord, pourquoi tu aimes bien la géo ?

V : J'aime bien apprendre à me repérer où je suis, les nouveaux pays.

I : Ok super ! Et toi ?

Mt : Moi j'aime la récré. Aujourd'hui et tous les jeudis et vendredis ben on peut jouer au foot. Après j'aime aussi les maths, j'aime aussi la science.

I : Qu'est-ce qui te plaît dans ces branches ?

Mt : La science parce que moi et mon cousin on fait beaucoup d'expériences.

I : Ah super ça ! Donc du coup ça t'intéresse. Et toi Jo. ?

Jo : Ben moi en fait c'est... ce que j'adore c'est l'art visuel, la musique et tout ça. Ce que j'aime pas trop c'est le français et les mathématiques parce que les exercices des fois j'ai l'impression que c'est un peu difficile pour moi alors du coup j'arrive pas trop... Pour revenir à l'école, j'aime bien mais y a un garçon qui m'embête dans la classe alors des fois j'ai pas trop de plaisir à venir à l'école.

I : Ah, c'est un gros problème ? Tu en as déjà parlé avec tes maitresses ?

J : Oui, maintenant il est réglé sauf que lui il me parle toujours

I : Oui, il faut lui laisser un peu de temps pour que ça se tasse.

Jo : Oui, c'est surtout quand j'ai eu mes lunettes il m'a traité d'aveugle méchamment. Alors que je vois très bien c'est juste que parfois j'ai un peu mal à la tête.

Mt : Mais aussi on a une boîte aux lettres pour dire avant y avait que des choses sur le garçon qui embête J. et maintenant y a un peu moins.

I : Ok. Moi je voulais vous demander : ce matin je suis venue vers V. et j'ai vu qu'il avait de la peine à se concentrer. C'est normal, non ?

T : Oui.

I : Les autres ça vous arrive aussi d'avoir de la peine à vous concentrer ?

M : Oui mais moi je prends toujours des médicaments pour pouvoir me concentrer.

I : Des médicaments ?

Mt : Oui pour pouvoir me concentrer mieux.

Ja : J'ai horreur des médicaments.

I : Tu sais ce que tu prends comme médicaments ?

Mt : Oui de la Ritaline.

I : Ah d'accord. Et ça t'aide ?

Mt : Oui j'arrive bien à me concentrer.

I : Ok tant mieux. Et vous les filles ? Vous avez aussi de la peine parfois ?

Jo : Oui parce que en fait parfois à la récré ça se passe pas bien entre les autres filles et elle me demande de quel côté je suis et après je sais pas comment faire.

I : Et ça, ça te reste dans la tête après ?

Jo : Oui des fois c'est qu'on a bien joué et après j'arrive pas à me concentrer parce que j'ai bien aimé.

I : Et quand tu as ce genre de problème tu sais ce que tu pourrais faire ?

Jo : Non.

Mt : Moi je sais ! Quand j'ai des problèmes pour dormir je mets ma main sur mon ventre et je respire très fort pour la voir monter et descendre.

I : Et ça te fait quoi quand tu inspires et que tu expires ?

Mt : Ça m'aide à m'endormir. Parce que moi quand je me couche par exemple à 8h. je suis toujours réveillé vers 10h.

T : Ouais moi aussi.

V : Moi hier je me suis couché vers 9h. et j'arrivais pas à dormir jusqu'à 3h du matin.

I : 3heures du matin ?! Ah mais tu dois être fatigué ce matin alors !

V : Oui vraiment.

I : Je reviens un peu sur ce que Mt. a dit, il a dit que quand on inspire et on expire tranquillement, ça nous aide à nous endormir, ça nous calme. Vous avez déjà essayé ça les autres ?

Ja : Non, mais je devrais essayer parce que j'ai le même problème que lui en fait.

I : Oui, tu peux essayer.

Ja : Genre je me couche à 9h. et je dors pas.

Jo : Moi j'ai toujours peur que quelqu'un rentre dans ma maison.

V : Moi j'imagine toujours des trucs, on dirait toujours que y a des vampires. Moi, une fois avec un copain j'ai regardé des vidéos de Mickael Jackson et après ça m'a fait peur.

Ja : Ouais moi mon cousin il m'en a parlé.

I : Ok, et si on revenait à l'école ? (*rires*) On ne parle plus du tout de l'école là !

Ja : Moi le truc c'est que j'ai beaucoup de problèmes, beaucoup de disputes avec mes copains et moi je suis très très très très faible parce que j'en ai tellement marre que je commence à

pleurer et après je sais même pas pourquoi mais je suis tellement faible que mes disputes elles se règlent toutes seules.

I : Oui et à l'école je pense que c'est difficile.

Ja : Oui parce que je me sens pas trop bien vu que j'ai pas trop d'amis.

I : Et comment tu pourrais faire quand tu as eu des disputes à la récré, ou toi Mt. quand tu reviens du foot ou les autres, pour se concentrer ? Comment on peut faire la coupure entre ce qu'il se passe dehors et ce qu'on va faire maintenant ?

Ja : Chercher d'autres amis.

Mt : Arrêter de penser à ce qu'on a fait à la récré.

I : C'est juste mais comment est-ce qu'on peut faire ? Parce que c'est pas facile à faire !

Jo : Moi j'ai deux trucs, le premier c'est que la maitresse elle peut nous lire une histoire pour qu'on se calme et le deuxième c'est que on a dix minutes ou cinq minutes pour colorier un mandala.

I : Ok, ce sont des bonnes idées !

V : En fait moi, y a un ami à moi, chez lui il fait que de regarder des trucs qui font peur et il me les raconte et après moi j'arrive pas à dormir.

I : Ça je comprends, c'est clair.

Mt : Moi j'ai toujours peur que le loup garou il vienne, le jour j'ai pas peur.

I : Le jour tu n'as pas peur ?

Mt : Non parce que c'est la nuit qu'il se transforme.

I : Mais quand vous dormez mal la nuit à cause de problèmes comme ça, après en revenant à l'école, vous y repensez à tout ça ?

Mt : Moi en fait quand j'étais chez mon copain j'y pensais mais quand j'étais chez moi j'y pense plus.

I : D'accord, donc tu arrives à le sortir de ta tête.

Mt : Oui mais aujourd'hui j'ai repensé à ça.

I : Quand tu étais à l'école ? Quand tu travaillais ?

Mt : Oui.

I : Les autres aussi ?

T : Ouais.

I : Et du coup, ce sont des moments où vous ne pensez plus du tout à ce que vous faites à l'école ? C'est pas grave hein, moi aussi ça m'arrive souvent de ne plus penser à mon travail... Quand vous vous rendez compte de ça, vous voyez que vous avez loupé quelque chose ?

Mt : Moi quand je pense à ça j'écoute pas la maîtresse alors je demande à mes voisins.

Jo : Moi des fois la maitresse elle en marre alors elle explique plus et on doit se débrouiller tout seul.

Ja : Moi c'est différent parce que quand je suis dans la classe et que je pense à mes histoires et ben quand j'arrête les autres sont déjà en train de travailler.

I : Oui, mais vous avez remarqué que ces derniers temps les maitresses font quelque chose régulièrement en classe pour vous aider à vous concentrer ?

Mt : Ouais elles donnent beaucoup plus de devoirs.

T : Oui beaucoup de tests.

I : Mais alors ok, mais moi je vous demandais plutôt en classe, vous faites parfois quelque chose ?

Jo : Oui on fait les pauses actives.

I : Ah et ça ça vous aide ?

Ja : Ben disons que **ça nous détend un peu plus ça nous aide à penser à d'autres choses et puis quand on fait ça après je peux me remettre vite au travail j'arrête de penser à mes problèmes.**

I : Ah, donc pour toi si tu as des problèmes la pause va t'aider à couper ? Ok très bien.

Mt : Moi je me sens bien après une pause.

I : Tu arrives à te reconcentrer après ?

Mt : Oui.

I : Et toi V. ?

V : Ben on fait surtout ça le matin pour bien se réveiller, j'aime bien les activités, faire la pieuvre.

Ja : Moi j'aime bien sauf que des fois j'ai mal au ventre ou je suis triste alors j'ai pas envie de faire. **Parfois je suis un train de faire un travail que j'aime bien alors j'ai pas envie de faire une pause j'ai envie de continuer mon travail.**

I : Donc parfois ça t'embête de casser ce que tu es en train de faire. Et toi ?

Ja : Mais moi encore je trouve que avec la maitresse en groupe elle fait exprès de nous séparer avec mes copines.

I : Oui, sinon vous discutez trop (*rires*). Je reviens à ce que V. disait, tu aimes bien les activités. Quand vous faites les activités, vous pouvez dire ce qu'il se passe dans votre tête ou dans votre corps ? Et ce qu'il se passe quelque chose de spécial ?

T : Oui !

I : Oui, comme quoi ?

Jo : Moi j'aime bien, parce que quand on travaille on a plusieurs cerveaux en train de penser et des fois on a des trucs rigolos dans notre tête et on le dit, on rigole un petit peu et après on se remet au travail.

I : Et vous les garçons ?

Mt : Moi les pauses ça me soulage.

I : Ah, pourquoi ?

Mt : Parce que après on est détendu.

I : Oui, toi tu me disais que tu aimais bien respirer tranquillement le soir. Quand tu fais des pauses actives tu retrouves un peu ça ?

Mt : Oui parce que je respire plus, pas dans toutes les activités mais certaines et c'est celles que j'aime bien.

V : Moi les activités j'aime bien mais par exemple moi ce matin j'avais pas le temps de finir ma fiche alors je voulais pas faire parce que je voulais finir.

Ja : Moi parfois quand on fait les pauses actives le truc c'est que je pense plus à rien.

I : Tu arrives à vider ton esprit ? C'est bien, ça te libère un petit moment.

Ja : Tout ce que je pense c'est juste faire la pause active. Après je me remets au boulot tranquille je pense plus.

Jo : Moi souvent j'adore les pauses actives sauf des fois.

I : Ok et ça te fait aussi du bien ?

Jo : Oui beaucoup.

I : Ok, vous voulez encore dire quelque chose ?

Mt : Moi aussi quand c'est un travail qui est facile mon cœur il est pas stressé il bat calmement et quand le travail est dur mon cœur il est tout rapide.

I : D'accord, et ça te fait du bien de faire une pause ?

Mt : Oui ça aide un petit peu, ça calme mon cœur.

Ja : Moi en fait dès que c'est le matin j'arrive à l'école j'attends la récré, après quand la récré est passée j'attends le diner. Et quand le diner est passé j'attends la fin. Là, par exemple, j'attends le diner.

I : T'en fais pas, c'est bientôt la fin, ça va sonner. Merci d'être venu discuter avec moi !

Résumé

Sur la base des recherches menées sur le mouvement physique et les rythmes biologiques, la présente recherche étudie le cas de quatre élèves de 5^e Harmos. Les pauses actives du programme *Ecole Bouge* ont été menées en classe et réalisées toutes les vingt minutes dans le but d'améliorer l'attention des élèves. L'étude a relevé les différents signes d'inattention propres à chaque sujet. Elle les a comparé sur la durée, avant et après la mise en place des pauses actives, en lien avec les commentaires des élèves eux-mêmes pour une analyse plus qualitative. Chaque situation d'élève a également été comparée avec les autres pour y voir des similitudes ou des différences intéressantes concernant l'interprétation des résultats. La recherche montre que les bienfaits des pauses actives sur l'attention des élèves ne sont pas égaux chez tous les sujets. Alors que pour certains les pauses actives répondent à un besoin évident de mouvement et aident ainsi à relâcher tensions et nervosité, pour d'autres elles ont plus un effet dynamisant et par là même inducteur de signes d'inattention. De plus, certains élèves disent être déconcentrés parfois par les pauses actives imposées en classe ce qui ouvre la discussion sur une possibilité à introduire de manière différente ce mouvement nécessaire en classe.

Mots clés : pauses actives, mouvement, attention, élèves, Ecole Bouge, stratégies