



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts/Diplôme en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Est-ce que l'intégration du mouvement en classe favorise l'attention des élèves ?

Mémoire professionnel

Travail de

Aida Ajvazi & Merita Avdija

Sous la direction de

Benoît Tonnetti

Membre du Jury

Benoît Tonnetti

Antoine Bréau

Lausanne

Juin 2020

Remerciements

Nous tenons, tout d'abord, à remercier notre directeur de mémoire, Monsieur Tonnetti, de nous avoir guidé et conseillé lors de la réalisation de ce travail. Nous remercions également Monsieur Bréau, notre jury.

En second lieu, nous remercions notre praticienne formatrice Madame Güven et notre praticien formateur Monsieur Vuillemin, qui nous ont permis de mettre en place notre expérimentation dans leurs classes, ainsi que l'aide à l'intégration, Madame Lebel qui a effectué les observations.

Un grand merci à tous les élèves qui ont participé à l'expérience.

Finalement, nous remercions nos proches qui nous ont encouragées et soutenues tout au long de ce travail.

Table des matières

Remerciements.....	3
1. Introduction	6
2. Cadre théorique	7
2.1.1 La place du corps à l'école	7
2.1.2 La définition du mouvement	8
2.1.3 La place du mouvement en classe	8
2.1.4 Le lien entre le mouvement et l'apprentissage	9
2.1.5 L'apprentissage	10
2.1.6 L'attention	10
2.1.7 L'attention en classe	11
2.1.8 Les comportements perturbateurs	12
2.2.1 L'impact de l'apprentissage par le mouvement pour les enfants TDA(H)	12
2.2.2 Qu'est-ce que le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité	14
2.2.3 TDA sans hyperactivité	14
2.2.4 L'hyperactivité et les TDAH	15
3. Présentation de l'étude.....	15
3.1 Objet d'étude	15
3.2 Problématique.....	16
3.3. Hypothèses	16
4. Méthodologie.....	17
4.1 Échantillon.....	17
4.1.1 Échantillon de la classe 6 ^{ème} Harmos :.....	17
4.1.2 Échantillon de la classe 7 ^{ème} Harmos :	19
4.2 Outil de recueil des données.....	20
4.3 Procédure	21
4.4 Analyse de données	23
5. Résultats	24
6. Discussion	36
7. Limites & Perspectives.....	42
8. Conclusion	45
9. Références bibliographiques	47
10. Annexes	52
10.1 Grilles SOID de la classe de 6 ^{ème} Harmos	52
10.2 Grilles SOID de la classe de 7 ^{ème} Harmos	60
Résumé	68

Liste des tableaux

Tableau 1: Grille SOID originale	20
Tableau 2: Grille SOID adaptée	21
Tableau 3: Planning de l'expérience	23
Tableau 4: Répartition du temps d'une période avec mouvement.....	23

Liste des figures

Figure 1: Total des CP	24
Figure 2: CP sans l'élève 2 de la 7 ^{ème} Harnos	25
Figure 3: Total des CP chez tous les élèves TDAH	26
Figure 4: Total des CP chez chaque élève TDAH.....	27
Figure 5: CP chez l'élève 2 de la 7 ^{ème} Harnos.....	27
Figure 6: CP chez la 6 ^{ème} Harnos	28
Figure 7: CP chez la 7 ^{ème} Harnos	29
Figure 8: CP par catégorie.....	30
Figure 9: CP par jour	31
Figure 10: CP par jour pour la 6 ^{ème} Harnos	32
Figure 11: CP par jour pour la 7 ^{ème} Harnos	32
Figure 12: CP par jour pour la 7 ^{ème} Harnos sans l'élève 2	33
Figure 13: Total des CP par niveau	34
Figure 14: CP par niveau pour la 6 ^{ème} Harnos	34
Figure 15: CP par niveau pour la 7 ^{ème} Harnos	35
Figure 16: CP par niveau pour la 7 ^{ème} Harnos sans l'élève 2	36

1. Introduction

« Ne te balance pas », « assieds-toi bien », « sois attentif et ne gesticule pas » sont des expressions que nous entendons souvent en classe de la part des enseignants. Ce comportement d'un élève modèle, qui reste sans bouger sur sa chaise en classe, reflète l'idéal pour acquérir les meilleurs apprentissages à l'école. Cependant, tous les enfants ne sont pas les mêmes, certains sont plus tranquilles, d'autres sont plus agités et en tant qu'enseignants, nous nous devons de donner à tous les élèves la même chance d'apprendre. Nous avons constaté lors de nos stages qu'à côté des méthodes traditionnelles, d'autres méthodes d'enseignement sont également pertinentes. Nous allons donc nous intéresser aux pratiques offrant aux élèves un climat plus propice aux apprentissages en utilisant le mouvement et en observant son impact. Nous allons porter une attention particulière aux élèves atteints du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et faire la distinction entre l'ensemble de la classe et ces derniers.

Nos questionnements concernant l'intégration du mouvement au sein de l'enseignement ont donc retenu notre attention. En effet, nous nous intéressons au bien-être de l'élève, c'est pourquoi nous nous demandons comment l'enfant peut garder une capacité d'attention et de concentration en restant immobile sur sa chaise pendant la plus grande partie de la journée. Ayant eu deux semaines de stage bloc d'observations à chaque début d'année pendant notre formation, le fait de devoir rester assises sur une chaise pendant de longues heures nous a remémoré la difficulté de la tâche. Nous avons rapidement éprouvé le besoin de nous lever et de bouger dans la classe. Imaginons donc le ressenti des élèves dont le désir de se mouvoir est bien plus important que celui des adultes. Les observations faites en stage, nous ont permis de constater qu'il est difficile pour les enfants de rester immobile pendant des heures. Ils ont un besoin de se dépenser physiquement.

Il est donc courant de voir les élèves se balancer sur leur chaise, jouer avec un objet, se lever à la moindre occasion et par conséquent se déconcentrer, perdre leur attention et donc sortir de l'apprentissage, tant le besoin de bouger est incontrôlable.

Nous nous sommes alors demandé comment nous pourrions permettre à nos élèves d'acquérir des apprentissages tout en prenant en compte leur besoin d'être en mouvement. Dans la revue pédagogique de HEP Vaud N°19 (2013), Amendola et Croset expliquent que d'après les études

des pédagogues Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999), les élèves entre 8 et 9 ans sont assis pendant 94% du temps scolaire. Les élèves interrogés par Pujade-Renaud (2005) affirment que « finalement, à force d’être assis comme ça, on [ne] se sent plus, on n’existe plus... Quand tu te déplaces, tu te sens plus présent [...] La classe finalement... je rentre, je m’assois, je sors... c’est tout » (Amendola & Croset, 2013, p. 14-15). D’après Amendola et Croset (2013), cela démontre le danger de devenir « un élève zombie ». Ces propos d’élèves montrent qu’ils sont eux-mêmes conscients que leur besoin n’est pas pris en compte à l’école.

Dans ce mémoire, nous allons d’abord définir le cadre théorique sur lequel notre recherche s’appuie et quelques mots-clés qui nous seront utiles dans la discussion des résultats. Ensuite, nous parlerons de notre étude : nous présenterons notre problématique et émettrons des hypothèses relatives à notre questionnement. Puis, nous exposerons notre méthodologie, nous présenterons nos résultats et les discuterons. Pour terminer, nous aborderons les limites et les perspectives de notre propos.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, nous allons aborder le concept du mouvement. Nous nous pencherons sur l’importance que celui-ci a dans le développement de l’enfant, puis au sein de l’école, dans la classe et plus précisément l’impact qu’il peut avoir dans l’apprentissage. De plus, nous aborderons le trouble du déficit de l’attention sans et avec hyperactivité (TDA/H). Finalement, nous parlerons des comportements perturbateurs.

2.1.1 La place du corps à l’école

La place du corps dans les institutions scolaires commence à prendre de l’importance. Depuis que la technologie a progressé, le corps est de moins en moins en mouvement. En effet, la cause en est l’influence des médias et de la technologie. Les enfants ne sont plus très actifs physiquement (Vallerand, 2014).

Nous avons constaté qu’il y a une différence entre le cycle 1 et le cycle 2.

Au cycle 1, notamment chez les 1^{ère}-2^{ème} Hamos, les enfants sont la plupart du temps en mouvement car les activités d’apprentissage proposées par l’enseignant sont sous forme de jeux ou d’ateliers. Elles ne demandent donc pas d’être immobile.

En revanche, dès le passage au cycle 2, le mouvement se réduit jusqu'à se résumer à être immobile sur une chaise pendant des heures. Les leçons présentées pendant une période scolaire ne demandent pas de se mouvoir mais d'être attentif cognitivement. De ce fait, nous avons identifié, chez certains élèves, l'apparition d'attitudes entravant les conduites attendues en classe. Donner une importance au corps dans le processus cognitif pourrait aider les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Hannaford (1997) défend ce point de vue : « À l'école, il faut ménager un temps de mouvement et d'intégration pour faciliter la résolution de problèmes » (p. 265).

2.1.2 La définition du mouvement

Selon le *Larousse en ligne* (2019), le mouvement est défini comme « n.m. (du lat. movere, mouvoir). Déplacement d'un corps, changement de position dans l'espace ».

Ce mot est polysémique mais nous nous concentrons uniquement sur sa première signification où il est, en effet, question de mouvement, ce qui signifie le fait de bouger, de se mouvoir.

Au sein du développement de l'enfant, le mouvement est essentiel pour qu'il grandisse correctement (Wallon, 1959). L'enfant a des capacités qui se présentent très jeune. En effet, grâce au mouvement, il peut découvrir le monde, être davantage en contact avec son environnement et également améliorer la manière de s'exprimer et d'argumenter pour prendre position sur un sujet. De son point de vue, Piaget admettait que l'apprentissage s'acquiert par le mouvement. Il affirmait que, c'est dès le plus jeune âge que les nouvelles connaissances s'assimilent et que ces dernières se font au travers de l'action. Le mouvement joue donc un rôle essentiel, non seulement pour le développement moteur, mais également pour le développement cognitif (Bonvin, communication personnelle [Présentation PowerPoint], le 4 octobre 2017).

2.1.3 La place du mouvement en classe

Lorsqu'on parle de mouvement à l'école, il est souvent question des leçons d'éducation physique et sportive et éventuellement lors des récréations. Mais cela n'est pas suffisant pour un enfant à cette période de sa vie. Il a besoin de bouger davantage. Ainsi, l'effort qu'il met en œuvre pour rester calme, peut avoir un effet négatif sur sa capacité à se concentrer. Claude Dugas, professeur en sciences de l'activité physique à l'Université de Québec affirme que « courir, grimper, sauter, ce sont aussi des moyens de canaliser l'énergie, de libérer les petites

tensions et même de diminuer l'agressivité. C'est pourquoi, lorsqu'on demande constamment à un enfant de se tenir tranquille, il risque au contraire d'être plus agité » (Vallerand, 2014).

L'auteure Véronique Girard (1980) explique à quel point il est difficile pour un enfant de rester de longues heures assis sur une chaise : « lorsqu'on sait qu'un enfant forge son tonus postural entre 6 et 8 ans, âge pendant lequel les enfants sont assis à leur table pendant 6 heures, cela pose problème... On demande à la fois à l'élève d'être réceptif à un enseignement et on le met en état tel, qu'il ne peut pas être totalement réceptif. Aussi, le mouvement apparaît comme une nécessité physiologique » (De Vecchi, 2010, p. 171-172).

Dès le plus jeune âge, l'enfant apprend à contenir son corps puis à maîtriser l'immobilité. Bullinger (2007) appelle ce phénomène le passage d'un corps en mouvement au corps « silencieux ». Lorsqu'il commence l'école, l'enfant apprend le rôle de l'élève : il doit apprendre à se conformer aux règles instituées sinon il est sanctionné. Hannaford (1997) explique que pendant sa scolarisation, être un bon élève consiste à s'asseoir à une table et écouter son enseignant discourir, parfois durant de longues heures, sans avoir la possibilité de se déplacer ou de changer de lieu pour effectuer des activités. Un autre auteur, Keymeulen (2016) affirme que « cette position statique ne répond pas à un besoin naturel » (p. 35). Ainsi, cette posture peut rendre l'élève indisponible à l'écoute, et l'attention peut en être altérée (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009).

2.1.4 Le lien entre le mouvement et l'apprentissage

Instaurer le mouvement dans les activités scolaires est bénéfique pour les élèves. En effet, il est « caractérisé par un apprentissage de manière active qui donne une place aux différents sens et cela dans toutes les disciplines scolaires » (Clottu, 2013, p. 9).

Selon Karin Möbes Maillardet, l'enfant va être davantage motivé, car l'activité va lui sembler ludique. Il est prouvé que grâce à la valorisation du mouvement, le comportement social, la confiance en soi et la concentration s'améliorent (Clottu, 2013).

Jean Le Boulch s'est intéressé aux bienfaits du mouvement et a souligné dans son livre *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire*, que :

« le manque de motivation, source d'inattention, est parfois dû à un certain mode de présentation de la matière scolaire, qui incite l'enfant à trop de passivité. [...] Nous

pensons que les raisons pour lesquelles l'enfant, qui avait commencé à investir beaucoup d'efforts et d'enthousiasme se détache peu à peu du travail scolaire, tient à des raisons pédagogiques : peu de place faite aux méthodes actives, trop d'importance donnée aux résultats immédiats, l'utilisation méthodique de la performance et de la compétition, trop peu de souci de travailler au niveau des acquisitions fondamentales au profit de savoir-faire acquis par conditionnement » (1984, cité dans Luthi, 2014, p. 6).

Cet auteur affirme que l'école n'avantage pas les méthodes actives et cela rend l'élève plus passif. Il est préférable d'intégrer du mouvement en classe pour qu'il soit plus attentif à la matière enseignée.

2.1.5 L'apprentissage

L'individu possède des prédispositions cérébrales permettant de traiter l'information provenant de l'environnement (Doudin & Tardif, 2016). Ainsi, l'apprentissage peut se définir comme : « [...] un processus qui enregistre les informations en provenance de l'environnement extérieur qui va modifier ultérieurement le comportement d'un individu » (Ternaux & Clarac, 2015, p. 219). De ce fait, l'apprentissage est au centre du rôle de l'école. C'est pendant la scolarisation que les capacités d'apprentissage d'un individu atteignent leur paroxysme. Acquérir des connaissances ne relève donc pas d'un simple processus additif, mais plutôt d'une transformation (Astolfi, 2010). C'est l'intégration de cette connaissance, qui conduit au savoir (Chabanne, 2003). Nous avons donc un passage du monde extérieur (l'information) au monde intérieur (l'information traitée). Selon Meirieu (2016), « apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement » (p. 128). En outre, l'acquisition de connaissances implique l'utilisation de processus cognitifs comme la mémoire et l'attention (Montel, 2016). Cette dernière est au centre de notre étude.

2.1.6 L'attention

D'après le dictionnaire de psychologie de Norbert Sillamy (1998), l'attention serait une « concentration de l'esprit sur quelque chose. Être attentif, c'est, d'une certaine façon, se focaliser sur ce qui nous intéresse » (p. 30-31). Dans cette définition, nous pouvons constater que la concentration et l'attention sont intimement liées.

Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, rédigé par Champy, Etévé, Durand-Prinborgne, Hassenforder et Singly, l'attention est décrite comme « l'ensemble

des processus psychologiques permettant à l'individu de se préparer à l'action à entreprendre, de sélectionner des informations particulières et les traiter de manière approfondie. Elle est un facteur de l'efficacité cognitive, qu'il s'agisse de percevoir, de mémoriser ou de résoudre des problèmes. Les ressources attentionnelles dont dispose un individu dépendent de caractéristiques qui lui sont propres et de la situation dans laquelle il se trouve (certaines situations sont plus propices que d'autres à la facilitation des processus attentionnels) » (1994, cité dans Sanna & Liechti, 2011, p. 14).

2.1.7 L'attention en classe

L'attention serait l'une des clés pour pouvoir atteindre les apprentissages attendus à l'école. Selon l'auteure Brigitte Trankiem (1995), le corps présente différents cycles biologiques qui se manifestent au cours de la journée. « L'analyse de quelques rythmes fondamentaux permet de dégager des conditions optimales d'apprentissages » (p. 49). En prenant en compte cela, l'enseignant peut proposer un modeste changement dans son enseignement afin d'accorder une place à ces différents rythmes, qui incluent les moments de fatigue et de baisse d'attention. D'après elle, l'enseignant, « en observant la fréquence et les horaires de ces moments de fatigue chez ses élèves, [...] est en mesure de proposer des exercices pour leur redonner du tonus et effacer les manifestations de la fatigue » (p. 51). Cette auteure révèle dans son livre *Stress attention action* (1995) 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 » (p. 105). Elle affirme qu'« être attentif demande une adhésion totale de la personne : c'est une attitude corporelle et mentale qui va de pair avec la motivation » (p. 106). Il n'existe pas de remède miracle contre l'inattention mais des pistes d'action peuvent être mises en place pour optimiser les moments d'attention en classe (Trankiem, 1995).

L'Académie de Paris a réalisé une étude évaluant les variations de l'état de l'attention chez les élèves au cours de la journée et de la semaine, en prenant en compte différents facteurs, scolaires et extrascolaires, pouvant avoir une influence sur l'attention. Suite à cette étude, les résultats obtenus ont pu confirmer l'existence d'une fluctuation ultradienne de la capacité d'attention. Au cours de la journée, les résultats ont démontré que le niveau le plus bas de capacité d'attention se situe entre 8h30 et 9h30 et le niveau le plus haut en fin d'après-midi (Batejat, Lagarde, Navelet, & Binder, 1999).

2.1.8 Les comportements perturbateurs

Les comportements perturbateurs sont définis par Chouinard (2009) comme l'ensemble des comportements représentant des obstacles dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage et d'enseignement dans une tâche. Blin et Gallais-Deulofeu (2009) expliquent qu'« un comportement n'est pas déviant en soi mais selon les normes du contexte dans lequel il s'exerce » (p. 47). En effet, un comportement perturbateur s'identifie par sa fréquence, son intensité et sa répétition.

Brunelle et d'autres auteurs ont élaboré un travail de classement des comportements perturbateurs en 1993. Ils ont classé les comportements perturbateurs apparaissant pendant un cours d'éducation physique et sportive, puis ils ont créé le Système d'Observation des Incidents Disciplinaires (SOID) (Desbiens et al., 2008).

Dans cette grille, les comportements perturbateurs (CP) sont regroupés en trois niveaux. Dans le niveau 1, ces derniers peuvent déranger l'enseignant mais n'ont pas une grande influence sur la vie de la classe. Ce sont des comportements tels que : être distrait, bavarder, arriver en retard, ne pas avoir de costume (ne pas être vêtu au complet) ou quitter la salle. Le niveau 2 regroupe les comportements suivants : faire le clown, se chamailler, harceler, faire du bruit, déformer l'activité, enfreindre volontairement les règles ou arrêter de pratiquer. Ceux-ci peuvent, en effet, déranger la classe. Finalement, le niveau 3 comprend des comportements qui perturbent le bon déroulement de l'enseignement. Ceci se produit lorsqu'un élève : critique, s'en prend au matériel, agresse, se conduit dangereusement, est grossier, ridiculise, défie l'enseignant, ou résiste aux consignes (Desbiens et al., 2008).

2.2.1 L'impact de l'apprentissage par le mouvement pour les enfants TDA(H)

Le trouble du déficit de l'attention se manifeste notamment par de l'hyperactivité, des troubles de l'attention mais aussi par de l'agitation, de la distraction, voire parfois par de l'impulsivité (Bloch et al., 2011). Ces troubles peuvent gêner le parcours scolaire et la vie sociale de l'enfant (Mayes & Calhoun, 2016). De plus, ils épuisent leur entourage et les enseignants. Les élèves atteints de TDA(H) sont au cœur des préoccupations dans le monde scolaire.

Il est courant d'entendre parler de diagnostic au sein des établissements. Certains élèves perturbateurs n'ont « pas encore été diagnostiqués », comme on l'entend si souvent de la part des enseignants. En Suisse, la prévalence du TDAH chez les enfants et les jeunes en âge scolaire

est estimée de 3 à 7% (Bader, Pierrehumbert, Junier, & Halfon, 2005). Selon un article en ligne paru dans le journal « 24 heures », d'après Swissmedic, la quantité de Ritaline® (médicament psychostimulant) vendue au sein de la population suisse a presque triplé en dix ans, passant de 140 kilos en 2005 à 346 kilos en 2014 (Joaquim, 2016). Ce médicament, efficace pour procurer un soulagement rapide, n'élimine cependant pas le trouble de l'attention. Toutefois, ce dernier rend l'élève plus disponible pour les apprentissages. Une étude réalisée sur 118 enfants démontre que la Ritaline® améliore les résultats dans 85% des cas (Antier, 2013).

« Dans certaines situations, c'est à l'école que le retentissement du trouble se révèle pleinement, à un moment où l'enfant est confronté à des exigences de stabilité motrice, d'écoute passive et d'organisation. Les enfants TDAH sont susceptibles d'y vivre des expériences difficiles et risquent de recourir à des stratégies d'opposition et de refus des apprentissages » (Purper-Ouakil, Wohl, Cortese, Michel, & Mouren, 2006, p. 69).

Le Dr Mark Rapport, Directeur de la Children's Learning Clinic à l'Université de Centrale Florida, s'intéresse aux mouvements constants des enfants hyperactifs et considère que le mouvement est crucial chez ces derniers. Il explique que taper du pied, balancer les jambes ou gesticuler sur sa chaise sont des mouvements que l'enfant TDAH a besoin de faire pour mémoriser et effectuer des tâches cognitivement complexes. De ce fait, restreindre les mouvements d'enfants atteints du TDAH aurait donc pour conséquence de troubler son apprentissage. Selon lui, le maintien de la vigilance de ces élèves dépend de l'occasion de bouger (Schlueb, 2015).

Des mesures doivent donc être trouvées afin de permettre à l'enfant qui a ce besoin de bouger de l'accomplir. Il s'agit de minimiser autant que possible les conséquences négatives du trouble dans la sphère scolaire et sociale, et d'éviter que des complications ne s'installent (vécu d'échec, perte d'estime de soi, comportements oppositionnels, comportements de prise de risque...) (Purper-Ouakil & al., 2006, p. 69).

Aux États-Unis, une expérience a été faite sur 40 élèves de 8 à 10 ans, dont la moitié étaient atteints de TDAH (Michigan State University, 2012). Le chercheur, Matthew Pontefix (2012), les a séparés en deux groupes. Les élèves du premier groupe ont couru sur un tapis roulant, tandis que ceux du deuxième groupe ont lu en position assise pendant vingt minutes. Suite à cela, ils ont tous passé un test de mathématiques, de compréhension écrite et ont joué à un jeu sur l'ordinateur. Il en est ressorti que les enfants qui avaient fait de l'exercice physique ont

mieux réussi les tests. De plus, les élèves TDAH ont eu plus de recul face au jeu sur l'ordinateur, dans lequel il était question d'ignorer des stimuli visuels pour déterminer rapidement dans quelle direction un poisson nageait. Ils étaient plus en mesure de ralentir après une erreur commise dans le jeu et étaient donc plus attentifs à ne pas refaire les mêmes erreurs.

2.2.2 Qu'est-ce que le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

La classification la plus répandue vient du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DMS) (American Psychiatric Association, 2015). Selon ce manuel, le TDA(H) est un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité - impulsivité qui interfère avec le fonctionnement ou le développement. Pour que ce syndrome soit effectif, les symptômes doivent être apparus avant l'âge de 7 ans et doivent persister au moins 6 mois à un degré inadapté. Pour qu'on puisse parler de TDA(H), il faut que les symptômes d'inattention, d'impulsivité et/ou d'hyperactivité soient plus importants et plus fréquents que ceux observés chez les enfants d'une même tranche d'âge. De plus, ils doivent rester présents dans les différents environnements dans lesquels le sujet évolue. Il en découle donc des répercussions tant au niveau scolaire, qu'au niveau psychologique, familial ou social.

On distingue trois types de TDA :

- TDA : Trouble avec prédominance de l'inattention sans hyperactivité et impulsivité.
- H : Trouble avec prédominance de l'hyperactivité et de l'impulsivité, sans déficit de l'attention.
- TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec prédominance de l'hyperactivité.

2.2.3 TDA sans hyperactivité

Le TDA sans hyperactivité est un trouble neurocomportemental. L'enfant atteint, souffre de troubles de l'attention et de concentration. Cela implique l'incapacité à maintenir son attention et sa concentration sur une tâche précise trop longtemps (DYS Positif, 2018).

L'hyperactivité est souvent assimilée à tout trouble de déficit de l'attention, or ce n'est pas toujours le cas. Effectivement, un enfant souffrant du trouble déficitaire de l'attention n'est pas nécessairement hyperactif, et inversement, un enfant hyperactif n'a pas forcément un déficit de l'attention.

2.2.4 L'hyperactivité et les TDAH

La notion d'hyperactivité n'est apparue qu'au XIX^{ème} siècle, notamment suite aux écrits de Georges Frederic Still, Docteur en pédiatrie, en 1902. Elle se caractérise par un état d'activité intense perçu comme une pathologie. C'est en 1870, que Georges Frederic Still analyse, en détail, le cas de vingt enfants dont la plupart manifestent des caractéristiques d'hyperactivité : agitation, incapacité à soutenir l'attention, échec scolaire, etc. Pour certains enfants, aucune maladie ne pouvait être décelée, ce qui a incité Dr. Still à émettre l'hypothèse qu'une prédisposition biologique liée à une cause héréditaire était la cause de ce trouble (Anciaux, de Cartier, de Hemptinne, de Schaetzen, & Laporte, 2013).

« Au niveau moteur, les enfants atteints de TDAH mettent en évidence une activité motrice ou vocale excessive. Ils bougent et parlent davantage que les autres enfants de leur âge et parviennent difficilement à rester calme en place (Bélanger, 2008). Au niveau cognitif, l'hyperactivité entraîne la présence de multiples pensées parasites et provoque une habitude de « sauter du coq à l'âne » tant dans les paroles que dans les réflexions internes » (Anciaux et al., 2013, p. 21).

Dans l'article de revue *Rééducation neuropsychologique des troubles de l'attention et de l'inhibition chez l'enfant* (Noël, Bastin, Schneider, & Pottelle, 2007), nous pouvons lire que, selon Tannock et Brown (2000), 20 à 25% d'enfants atteints du TDAH présenteraient aussi des troubles d'apprentissage contre 2 à 5% de la population générale. Les personnes souffrant de TDAH ont donc plus de risques de rencontrer des difficultés scolaires.

3. Présentation de l'étude

3.1 Objet d'étude

Notre objet d'étude concerne l'intégration du mouvement au sein des méthodes d'enseignement et de son impact. Ce projet a éveillé notre intérêt car il s'oriente vers le bien-être de l'enfant.

« Le besoin de mouvement est fondamental, aussi indispensable que de respirer, et l'écolier qui supporte aisément le régime scolaire actuel qui exige de sa part des heures d'immobilité est anormal. Le besoin de mouvement est partiellement satisfait par des exercices d'éducation physique contrôlés. Mais il lui faut aussi des moments d'activité

libre et désordonnée. Les deux types d'activité sont indispensables et ne se remplacent pas l'une l'autre » (Vermeil, 2014).

Pour savoir si l'intégration du mouvement en classe favorise l'attention des élèves et pour vérifier nos hypothèses, nous avons élaboré des séances d'enseignement en incluant 5 minutes de mouvement en début d'une période de 45 minutes et pour comparer, d'autres périodes de 45 minutes sans mouvement. Celles-ci ont été observées et filmées. Ces expériences ont été faites dans nos deux classes de stage de degrés différents, une de 6^{ème} Harnos et une de 7^{ème} Harnos. Nous avons effectué nos prises de données sur deux jours de la semaine, les lundis et les jeudis et l'expérience a duré deux semaines.

3.2 Problématique

Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, il est difficile pour les élèves de se concentrer pendant le temps scolaire car ils ont tendance à perdre rapidement leur attention. Nous sommes plus que jamais concernées par la question de la réussite de chacun, avec les nouvelles visées inclusives que les écoles vaudoises veulent introduire en lien avec le projet du concept 360°. Celui-ci passe par une prise en compte plus importante de la diversité des besoins des élèves, dans le but que chaque enfant réalise pleinement son potentiel (DFJC, 2019). Nous pensons alors qu'il est important d'étudier les moyens que nous pourrions mettre en place pour permettre à tous les élèves de s'épanouir à l'école, ainsi que de répondre aux besoins des élèves demandant plus de mobilité.

Pour faire face à ces problèmes, nous souhaitons intégrer du mouvement pendant les leçons et observer l'impact qu'il a sur l'attention des élèves observés. Nous souhaitons donc savoir si l'intégration d'un moment de mouvement avant une période d'enseignement réduit les comportements perturbateurs.

3.3. Hypothèses

Nous allons maintenant énoncer quelques hypothèses concernant notre questionnement.

1) Pour commencer, selon nous, l'intégration du mouvement au début d'une période d'enseignement permet de réduire les comportements perturbateurs chez l'ensemble des élèves observés et donc de favoriser leur attention.

2) Nous pensons également que, les comportements perturbateurs vont drastiquement diminuer pour les élèves TDAH s'ils bénéficient de périodes d'enseignements avec mouvement mais que la diminution des comportements perturbateurs sera nettement moins marquante pour la catégorie d'élèves disposant de facilités scolaires.

3) Ensuite, nous pensons que notre pratique du mouvement aura un impact plus grand et permettra de réduire de manière plus importante les comportements perturbateurs les jeudis. En effet, en fin de semaine les élèves sont plus fatigués et auront davantage besoin de se détendre.

4) Finalement, nous émettons l'hypothèse que les comportements perturbateurs les plus fréquents, déterminés par la grille du SOID et apparaissant dans le niveau 1, sont ceux qui vont le plus diminuer suite à notre pratique du mouvement, en comparaison des niveaux 2 et 3.

Nous nous baserons sur une observation des comportements perturbateurs pour identifier si les élèves sont plus ou moins attentifs et de cette manière, déterminer si le mouvement a un impact positif sur leur attention.

4. Méthodologie

4.1 Échantillon

Notre étude s'est faite dans nos classes de stage respectives. L'une d'entre nous a eu des 6^{ème} Harmos tandis que l'autre des 7^{ème} Harmos. La première classe comprend 18 élèves et l'autre, 20 élèves. Cependant, pour que nos observations soient plus rigoureuses et précises, nous avons décidé de sélectionner seulement une partie de ces élèves. En effet, nous avons choisi 12 élèves en tout, 6 dans chaque classe. Cet échantillon est constitué de 3 élèves avec des TDAH, 1 élève avec des comportements déviants, 4 élèves ayant des facilités scolaires et 4 élèves éprouvant des difficultés scolaires. Dans le but de respecter la décision 102 du DFJC (2006), cette étude a été faite uniquement dans nos classes de stage.

4.1.1 Échantillon de la classe 6^{ème} Harmos :

Les observations ont été faites dans une école primaire du canton de Vaud. Le bâtiment de cette école est une nouvelle construction disposant de beaucoup de ressources. L'enseignant suit cette classe depuis un an et demi, et a une vingtaine d'années d'expérience dans le métier. Il est bienveillant et autoritaire. La diversité est présente dans la classe, ce qui représente une grande

richesse. Le niveau scolaire est assez hétérogène, bien qu'il n'y ait pas d'élèves ayant de très grandes difficultés. Une maîtresse de classe de développement itinérant intervient deux périodes par semaine dans la classe, le lundi et le jeudi.

- Élève E1/6P

C'est un élève qui a un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Il n'est pas encore médicalisé. Ses performances scolaires sont très irrégulières. Il a prouvé à de nombreuses reprises qu'il a de bonnes capacités et qu'il peut obtenir de bons résultats lorsqu'il est concentré et motivé. Cependant, comme il est souvent distrait, en train de bavarder ou de faire autre chose que la tâche qui lui est demandée, ses performances sont perturbées.

- Élève E2/6P

Cet élève a également le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), et n'est pas médicalisé. Il a de bonnes capacités et performances scolaires. Cependant, il doit constamment être recadré par les enseignants. Si ces derniers ne l'ont pas à l'œil, il peut rapidement déranger la classe ou se perdre dans ses pensées et ne pas faire le travail demandé.

- Élèves E3/6P et E4/6P

Ce sont deux élèves avec des difficultés scolaires. Ils ont de la peine à assimiler les nouveaux apprentissages et il leur faut plus de temps, que la moyenne, pour réaliser une activité. Ces élèves sont souvent distraits en classe et ont besoin d'être stimulés pour avancer dans leur travail.

- Élève E5/6P

C'est un élève qui est arrivé en Suisse il y a quelques années. Cet enfant a un vécu très lourd. Son expérience a fait de cet enfant quelqu'un de très mature. En même temps, il a des comportements très perturbateurs et sait faire preuve d'insolence. Il a de très bonnes capacités scolaires. Toutefois, son comportement et son attitude lui créent des obstacles dans ses apprentissages et ses performances scolaires. Il a un énorme besoin d'attention et, de part son comportement, trouve toujours le moyen de se faire remarquer. Son attitude est expliquée comme étant liée aux traumatismes de sa jeune existence.

- Élève E6/6P

C'est un élève qui a passablement de facilités à l'école. Il a un comportement exemplaire quant aux attentes scolaires. Il est actif dans ses apprentissages et participe activement lors de l'enseignement qui lui est prodigué.

4.1.2 Échantillon de la classe 7^{ème} Harmos :

L'expérience s'est déroulée dans une école primaire de la région de la Dôle. Dans cet établissement, l'hétérogénéité est présente dans les classes pour favoriser l'intégration des élèves en difficulté et ceux avec différents troubles. Cette organisation vise à favoriser la réussite scolaire pour tous les enfants.

Dans cette classe, deux enseignantes interviennent à intervalle régulier. De plus, une aide à l'intégration et une enseignante spécialisée sont également présentes pendant plusieurs périodes dans la semaine.

Lorsque nous avons mis en place le projet de cette étude, nous souhaitions avoir 4 élèves TDAH en tout, 2 dans chaque classe. Cependant, dans la classe de 7^{ème} Harmos, il n'y avait qu'un élève TDAH, un élève montrant de nombreux comportements perturbateurs ainsi que 2 élèves dans chacune des autres catégories sélectionnées, à savoir celle des élèves ayant des difficultés et celle des élèves ayant des facilités scolaires.

- Élève E1/7P

C'est un élève présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Ce dernier est médicalisé et se comporte très bien en classe. Pendant les leçons, il a besoin d'une personne à ses côtés. Il est face à de nombreux autres obstacles comme des difficultés liées à l'écriture, ce qui lui demande beaucoup d'énergie et de concentration. De plus, son temps de concentration est bas car il se perd vite dans ses pensées et ne suit plus la leçon.

- Élève E2/7P

C'est un élève qui a de bons résultats scolaires. Cependant, son comportement perturbe constamment la classe. Il a tendance à enfreindre les règles de vie de la classe ainsi que de l'établissement. Il a besoin d'énormément d'attention, ce qui demande beaucoup d'énergie de la part des enseignants. Cet enfant a constamment besoin d'être cadré par un adulte.

- Élèves E3/7P et E4/7P

Ce sont deux élèves ayant des difficultés scolaires. En classe, ils sont rapidement distraits et ont tendance à perdre facilement leur attention. Ils participent peu aux activités proposées en classe, et bavardent beaucoup avec leurs camarades.

- Élèves E5/7P et E6/7P

Ce sont des élèves avec de bons résultats scolaires. Ils participent activement aux leçons et font preuve d'attention. Toutefois, leurs facilités scolaires les entraînent parfois à s'ennuyer et ils peuvent donc déranger les autres par leurs bavardages par exemple.

4.2 Outil de recueil des données

Nous avons utilisé une grille d'observation pour relever les données concernant les comportements perturbateurs des élèves pendant les périodes avec mouvement et celles sans. Nous avons utilisé la grille SOID (Brunelle et al., 1993) pour guider nos observations des comportements perturbateurs. Nous l'avons choisie car elle regroupe des comportements perturbateurs classés en trois niveaux en fonction de leur degré de gravité.

Tableau 1: Grille SOID originale

Comportements perturbateurs des élèves (1-2)		Moments de la leçon (3)	Nombre d'élèves (4)	Effets CP (5)			Réactions du stagiaire (6)	Effets réactions (7)			Accessible ou non accessible (8)
				I	NI	NC		M	NM	NC	
1^{er} niveau	3^e niveau	1. Avant le cours	1. 1				Normative / Imposition				1. Accessible
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction	2. 2 à 3				1. Dite comportement				2. Non accessible
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Échauffement	3. 4 à 9				2. Réprimande				
3. En retard	15. Agresse	4. Explication	4. 10 et plus				3. Établit conséquence				
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. Transition					Libertaire / Permissivité				
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Éducatif					4. Fait un rappel				
2^e niveau	18. Ridiculise	7. Jeu					5. Ignore				
6. Fait le down	19. Résiste consigne	8. Retour calme					Interactive / Affirmation				
7. Se chamaille		9. Conclusion					6. Applique conséquence				
8. Harcèle		10. Après le cours					7. Donne raison				
9. Fait du bruit							Interactive / Ouverture				
10. Déforme activité							8. Décrit comportement				
11. Enfreint volontairement règles							9. Exprime sentiments				
12. Arrête pratiquer							10. Reconnaît sentiments				
							11. Suscite arrangement				

Nous avons adapté la grille, en ne gardant que les éléments qui nous semblaient pertinents pour réaliser notre étude. Effectivement, nous avons repris la liste des comportements perturbateurs avec leurs niveaux respectifs, ainsi que les moments de la leçon. Comme cette grille d'observation est surtout prévue pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive, nous avons modifié les moments de la leçon de manière à les rendre conformes à notre enseignement en classe. Les différents moments de la leçon pour une période avec mouvement sont les

suivants : avant le cours, pendant le mouvement imposé, introduction du cours, transition, première partie du cours et deuxième partie du cours. En ce qui concerne les moments de la leçon sans mouvement, ce sont les mêmes, excepté celui du « mouvement imposé ». Les moments de la leçon n'ont pas été analysés, cependant nous les avons gardés pour structurer nos observations. Les autres informations que nous pouvons retrouver dans la grille SOID originale, telles que les types de réactions des stagiaires et l'effet de ces réactions sur le comportement perturbateur des élèves, n'ont pas été pris en compte dans notre étude, c'est pourquoi nous les avons alors retirées de notre grille.

Tableau 2: Grille SOID adaptée

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 :
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 :
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 :
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 :
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Pour faciliter et vérifier nos observations, nous avons placé une caméra pour pouvoir revenir sur chaque période et compléter nos grilles d'observations. Afin de respecter les droits d'images, nous avons demandé une autorisation aux parents pour obtenir leur accord de filmer leurs enfants.

4.3 Procédure

Notre travail s'inscrit dans une recherche de type quantitative. Cette approche est définie comme étant une analyse qui mesure des données brutes et concrètes. Elle permet de mesurer

des comportements (Couvreur & Lehuede, 2002, p. 7). En effet, dans notre étude, nous avons observé et analysé des comportements d'élèves en classe. Pour ce faire, nous avons repris la grille du système d'observation SOID, que nous avons adapté aux besoins de notre étude. Dans chacune de nos classes, il y avait toujours deux intervenants, l'un pour donner l'enseignement, l'autre pour observer.

Pour commencer, nous avons décidé de mener cette observation les lundis et les jeudis. Nous souhaitions avoir un jour en début de semaine et un autre plutôt en fin de semaine. Nous sommes parties de l'idée que les élèves sont plus attentifs le lundi, car ils ont deux jours de repos et ont l'occasion de se dépenser physiquement durant le week-end, ce qu'ils ont moins l'opportunité de faire pendant la semaine.

L'expérience s'est déroulée sur deux semaines. Nous l'avons faite durant la deuxième et la quatrième période du matin de ces quatre journées. Pour plus de similitude, nous avons décidé d'enseigner, pendant ces périodes, que des mathématiques ou du français. Pour ritualiser ces moments, nous mettions de la musique et demandions aux élèves de se lever et de se disperser dans la classe. L'arrêt de la musique marquait la fin de l'activité et les élèves devaient retourner à leur place. Ensuite, ils travaillaient pendant une quarantaine de minutes.

Un jour type d'observation s'est déroulé de la manière suivante : les élèves ont eu un cours de français en deuxième période avec, au début, cinq minutes consacrées à quelques exercices physiques en musique, puis, en quatrième période, un cours de mathématiques a été donné sans mouvement. Le jour suivant, nous avons alterné les moments de mouvement. La période de français était donc sans mouvement préalable, et la période de mathématiques, avec mouvement. Nous avons, au total, observé huit périodes d'enseignement dans chacune des deux classes.

Tableau 3: Planning de l'expérience

Périodes	Lundi 04.11 / 11.11	Jeudi 07.11 / 14.11	Lundi 11.11 / 18.11	Jeudi 14.11 / 21.11
1				
2	Français avec	Français sans	Français avec	Français sans
3				
4	Maths sans	Maths avec	Maths sans	Maths avec
Pause				
5				
6				

Tableau 4: Répartition du temps d'une période avec mouvement

Durée du moment de mouvement (~5 minutes)
Durée du moment de travail (~40 minutes)

La personne observatrice a placé une caméra de manière à ce que l'ensemble de la classe soit dans le cadre et a filmé les périodes complètes. Elle s'est assise à une table de façon à voir les six élèves sélectionnés de face. Puis, à l'aide de la grille SOID adaptée, elle a relevé, le moment de la leçon pendant lequel le comportement perturbateur est survenu, ainsi que le type de comportement perturbateur dont il était question.

Pour plus de fiabilité, nous avons repris tous les enregistrements vidéo pour compléter les grilles lorsque cela était nécessaire. Ceci nous a permis d'avoir un aperçu sur l'effet de notre expérience sur l'ensemble de la classe et d'avoir un regard plus global.

4.4 Analyse de données

Dans un premier temps, nous avons repris nos grilles d'observation et nous les avons séparées en deux groupes : avec mouvement et sans mouvement. Puis, nous avons principalement utilisé le logiciel Excel afin de rentrer nos données dans des tableaux dans le but d'élaborer des graphiques représentant nos différentes hypothèses. Afin d'expliquer nos résultats, nous avons également établi des moyennes ainsi que des médianes quand cela était nécessaire. Pour chaque hypothèse, nous avons uniquement sélectionné, les valeurs qui nous intéressaient. Afin de partir

du général au particulier, nous avons dans un premier temps, mélangé les données des deux classes. Puis, dans un deuxième temps, nous avons analysé les classes séparément.

Pour finir, nous avons examiné nos graphiques de manière plus précise afin de les confronter à nos hypothèses.

5. Résultats

Dans cette partie, nous présentons les différents résultats en fonction de nos hypothèses. Dans le graphique ci-dessous, nous mettons en évidence l'objet de notre étude, c'est-à-dire, savoir si proposer du mouvement au début d'une période d'enseignement réduit les comportements perturbateurs chez l'ensemble des élèves observés.

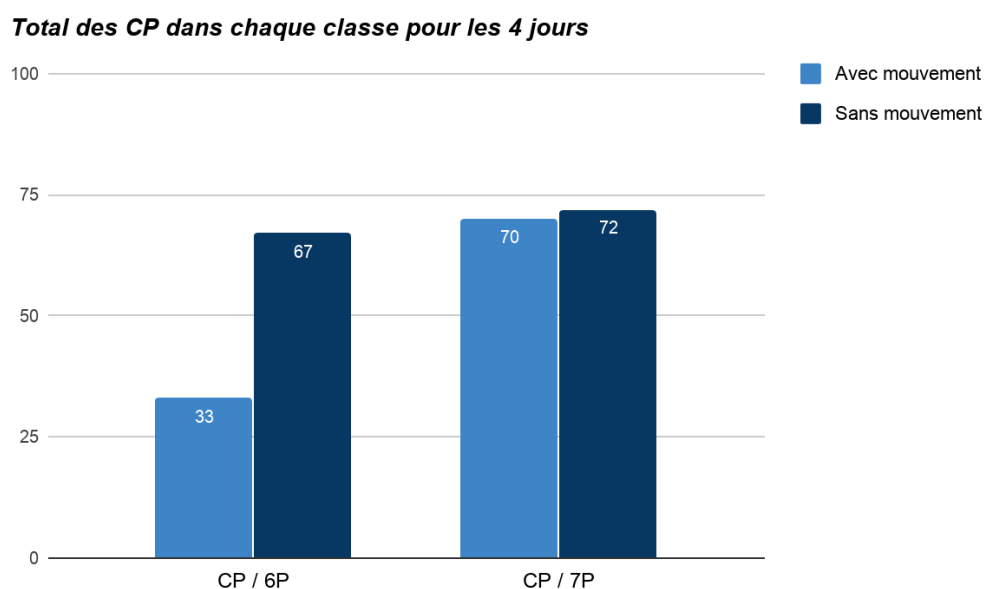


Figure 1: Total des CP

Nous présentons ici le total des comportements perturbateurs dans chaque classe pour l'ensemble de nos quatre jours d'observations. Nous remarquons une réduction des comportements perturbateurs dans les deux classes, cependant, la différence est nettement plus importante chez les 6^{ème} Harmos que chez les 7^{ème} Harmos, avec une diminution des comportements perturbateurs de 50,75% chez les 6^{ème} contre 2,78% chez les 7^{ème} Harmos.

Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de l'échantillon, l'élève E2/7P est un enfant présentant de nombreux comportements déviants. Dans cette partie des résultats, nous allons, à chaque fois, illustrer les données fournies avec cet enfant mais aussi sans ce dernier, afin d'observer les différences liées à cet élève. En effet, pour l'échantillon comprenant les six élèves, la moyenne de la diminution des comportements perturbateurs, lorsqu'il y a du mouvement, est de 2,78%, tandis que sans l'élève E2/7P, elle est de 15,79%. Cet élève, à lui seul, influence nos résultats. C'est pourquoi, il nous a semblé judicieux de faire cette distinction.

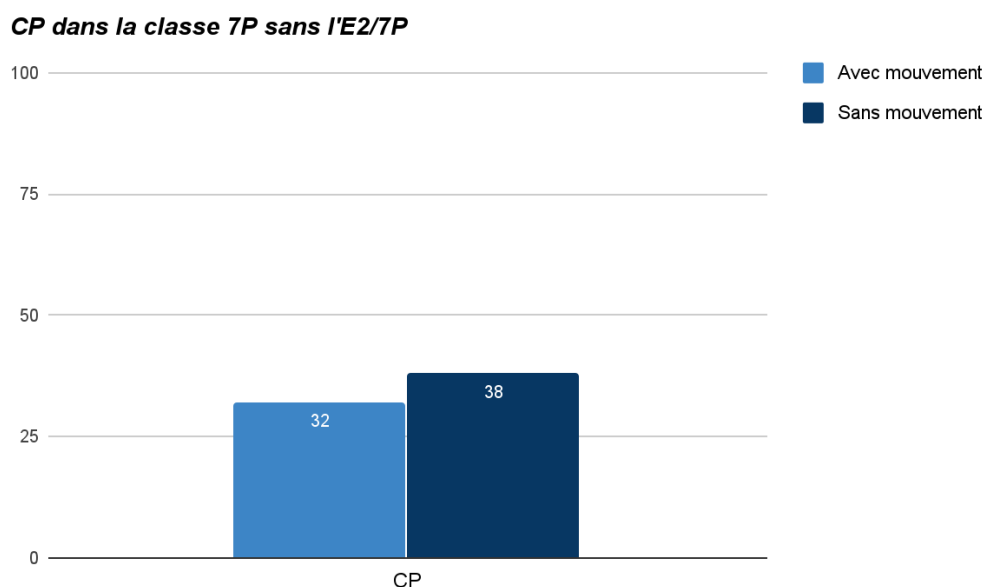


Figure 2: CP sans l'élève 2 de la 7^{ème} Harnos

À partir de notre hypothèse générale, nous nous sommes intéressées, plus en détail, à chaque catégorie d'élèves afin d'en observer les particularités. Dans les deux graphiques ci-dessous, nous pouvons voir l'effet de notre étude sur les élèves atteints du TDAH. Notre échantillon en comporte trois.

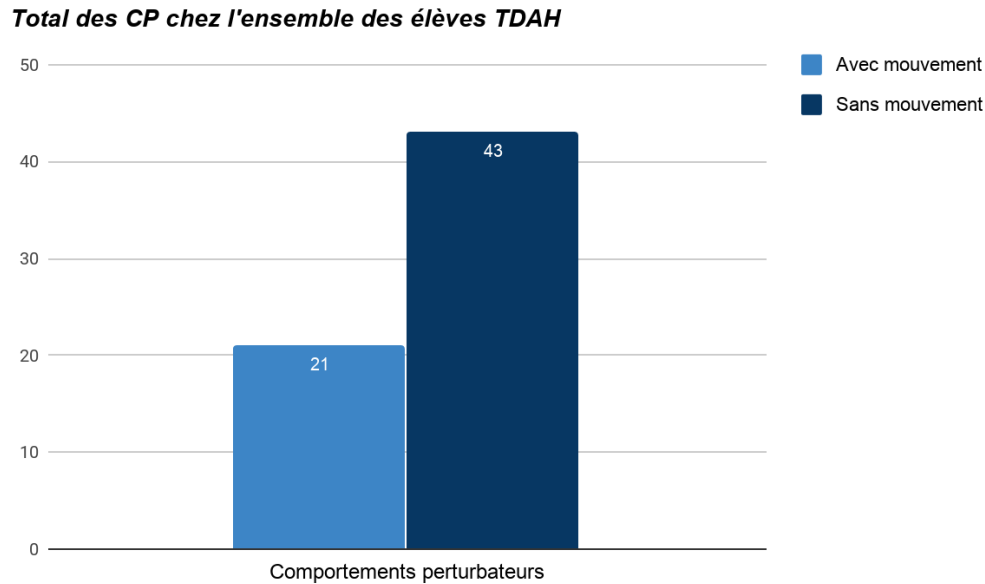


Figure 3: Total des CP chez tous les élèves TDAH

Globalement, les comportements perturbateurs augmentent en moyenne de 51,16% lorsque la période d'enseignement ne débute pas par un moment de mouvement. Nous voyons, à l'aide du graphique ci-dessous, un impact plus important de cette pratique chez les deux élèves TDAH de la classe de 6^{ème} Harmos que chez l'élève de la 7^{ème} Harmos. En effet, l'élève E1/6P présente une diminution des comportements perturbateurs de 52,94% lorsqu'il y a un moment de mouvement au début de la période. Nous remarquons le même effet chez l'élève E2/6P pour qui la diminution est encore plus marquée, avec 76,92%. Finalement, nous voyons que pour l'élève E1/7P, cette pratique réduit certes ses comportements perturbateurs, mais seulement à un faible taux.

Total des CP chez les élèves TDAH

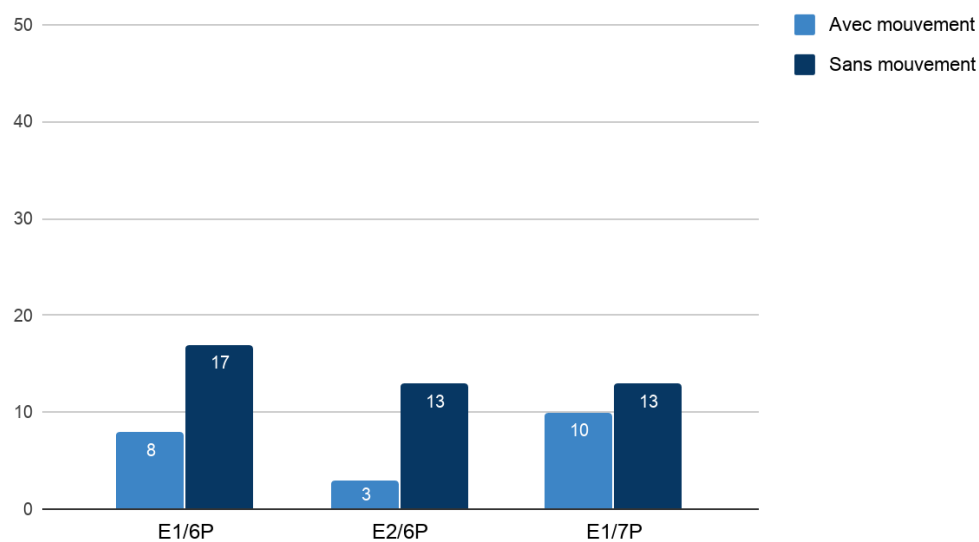


Figure 4: Total des CP chez chaque élève TDAH

En ce qui concerne l'élève E2/7P, nous observons que l'effet de notre pratique du mouvement n'a pas d'influence positive sur lui. Les comportements perturbateurs sont plus présents lorsque cet enfant est stimulé par du mouvement. Pour lui, nous observons une augmentation de 10,53%.

CP chez l'E2/7P

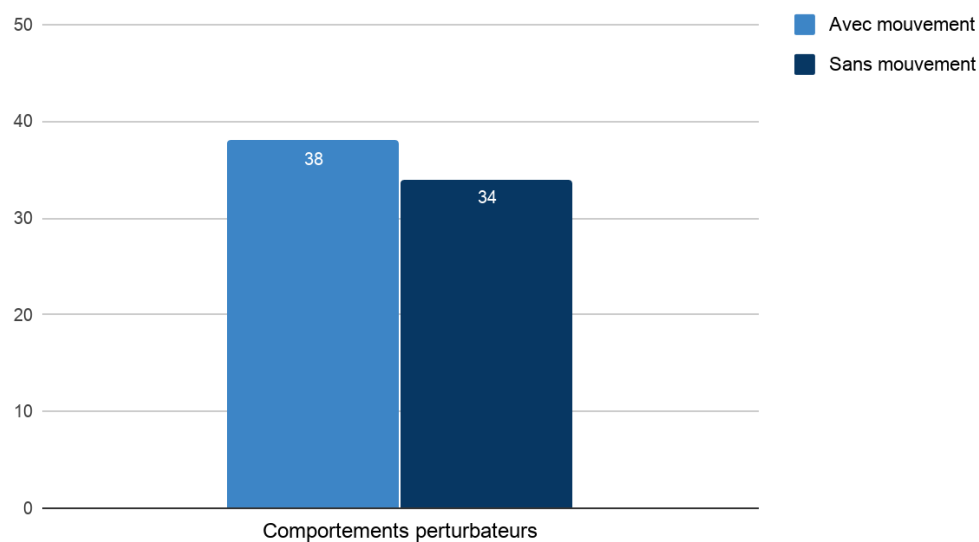


Figure 5: CP chez l'élève 2 de la 7^{ème} Harmos

Dans les graphiques suivants, nous mettons en évidence les résultats obtenus pour les 12 élèves de l'échantillon. Ces derniers sont présentés par classe.

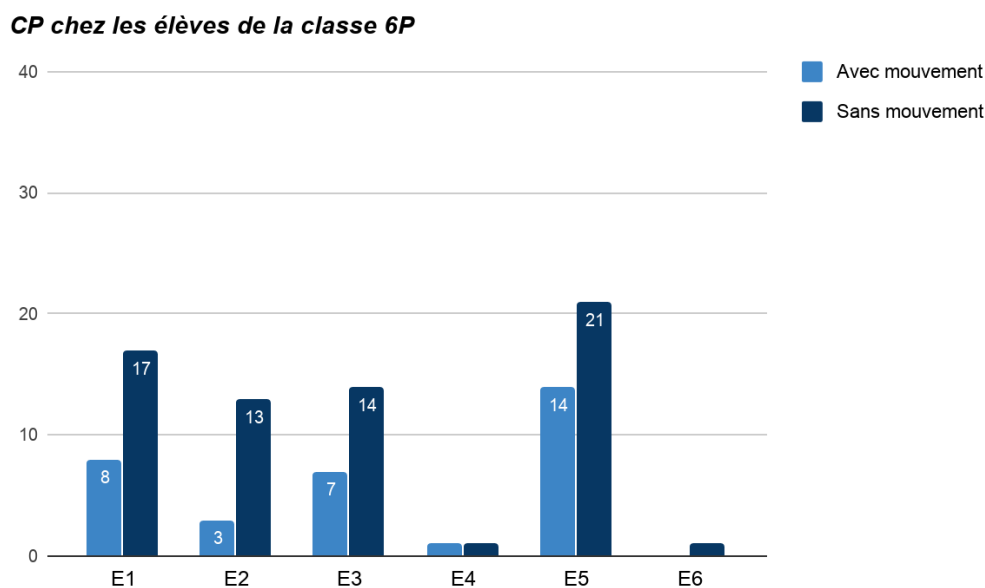


Figure 6: CP chez la 6^{ème} Harnos

Dans la classe de 6^{ème} Harnos, nous constatons que globalement, il y a plus de comportements perturbateurs de la part des élèves lorsque les enseignements sont donnés sans moment de mouvement. En moyenne, il y a 5,5 comportements perturbateurs pour une période avec mouvement et 11,1 comportements perturbateurs pour une période sans mouvement. La différence est de 50,89% en moyenne dans cette classe. En regardant les résultats, nous voyons qu'il y a deux élèves, l'élève E4/6P et l'élève E6/6P, qui ne présentent qu'un comportement perturbateur au maximum. De ce fait, la moyenne n'est pas représentative car il y a une dissemblance considérable. Pour les périodes sans mouvement, la médiane est de 13,5 comportements perturbateurs. Les périodes avec mouvement, quant à elles, présentent une médiane de 5 comportements perturbateurs. Nous remarquons que la moyenne et la médiane ne sont pas trop éloignées pour les périodes avec mouvement. Elles le sont plus pour les périodes sans mouvement.

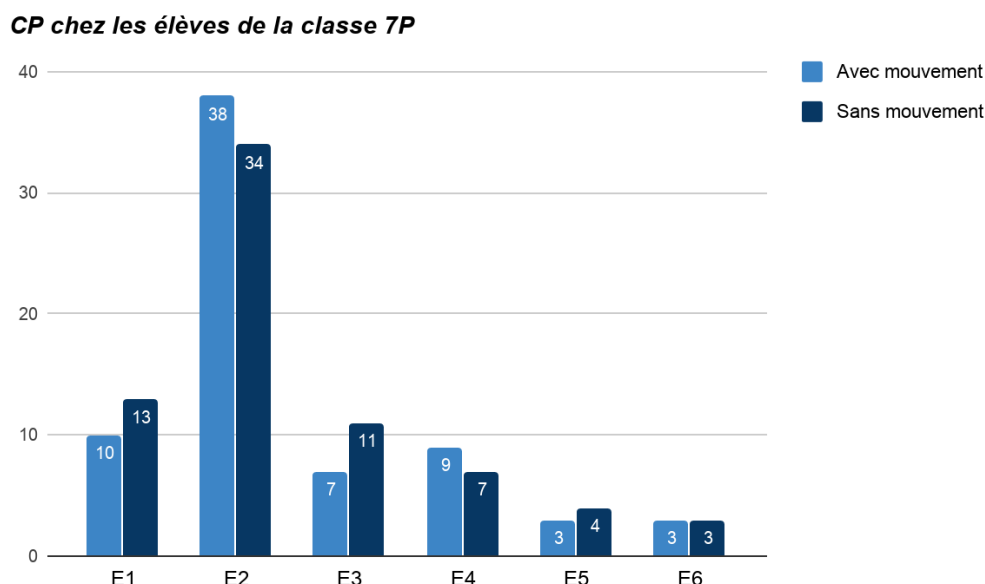


Figure 7: CP chez la 7^{ème} Harnos

Contrairement à la classe de 6^{ème} Harnos, les résultats de la classe de 7^{ème} Harnos ne sont pas aussi réguliers. En effet, les différences entre les deux moments d'enseignement varient selon les élèves. En moyenne, il y a 11,7 comportements perturbateurs pour les périodes avec mouvement et 12 comportements perturbateurs pour celles sans mouvement. La différence n'est que de 2,5%.

Dans ce cas, il y a une disparité dans les résultats car la moyenne et la médiane sont éloignées. En effet, la médiane pour les périodes avec mouvement est de 8 comportements perturbateurs (11,6 pour la moyenne), et 9 comportements perturbateurs (12 pour la moyenne) pour celles sans mouvement. Nous nous rendons compte que l'élève E2/7P est celui qui génère cette disparité entre la moyenne et la médiane. C'est pourquoi, les résultats sans l'élève E2/7P changent considérablement et réduisent la dispersion des données. Sans cet élève, la moyenne des comportements perturbateurs pour les périodes avec mouvement diminue de 15,79%, avec, en moyenne, 6,4 comportements perturbateurs pour les périodes avec et 7,6 comportements perturbateurs pour les périodes sans mouvement préalable.

Le graphique ci-dessous regroupe les comportements perturbateurs de l'ensemble des 12 élèves. Les encadrés rouges délimitent les trois catégories que nous avons sélectionnées pour

notre expérience. L'encadré jaune indique la situation de l'élève E2/7P ayant d'importants comportements déviants.

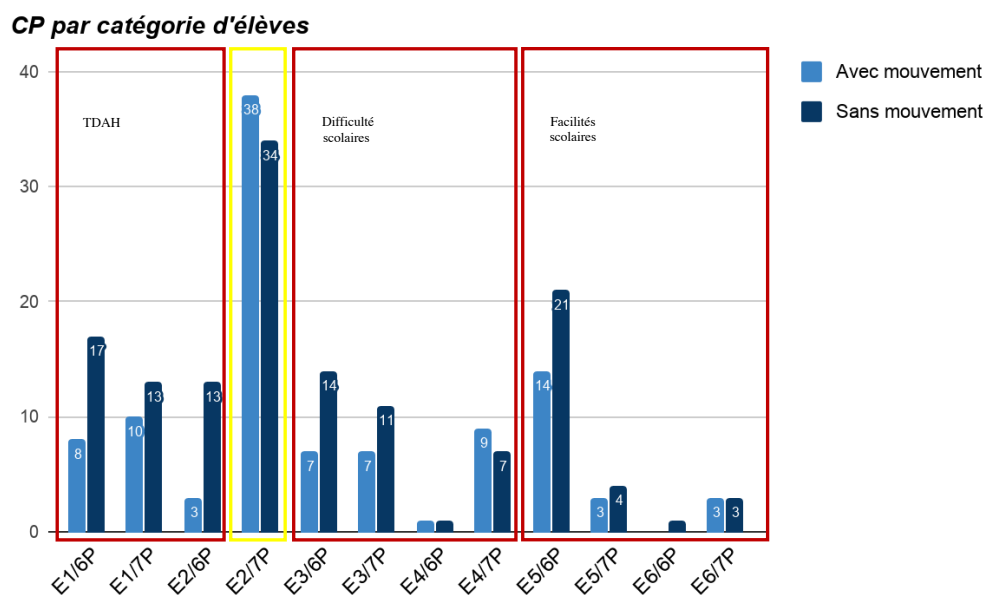


Figure 8: CP par catégorie

Notre première catégorie d'élèves comprend les élèves diagnostiqués TDAH. Nous constatons, chez eux, un effet positif du mouvement imposé au début d'une période. Nous voyons, en moyenne, une diminution de 51,05% quand le mouvement est présent.

Ensuite, dans notre deuxième catégorie, comportant les élèves ayant des difficultés scolaires, les résultats démontrent qu'il y a, en moyenne, une diminution des comportements perturbateurs de 27,27% lorsqu'il y a du mouvement.

Finalement, pour la dernière catégorie, qui représente les élèves disposant de facilités scolaires, les comportements perturbateurs diminuent en moyenne de 31,03%. Nous pouvons, une nouvelle fois, constater que les médianes sont différentes des moyennes. Cette fois-ci, les comportements perturbateurs de l'élève E5/6P contribuent à une disparité dans les données. En effet, si nous ne prenons pas en compte ce dernier dans notre analyse, il y a une moyenne de 5 comportements perturbateurs pour les périodes avec mouvement, tandis que la médiane est de 3. Pour les périodes sans mouvement, la moyenne est de 7,25 comportements perturbateurs et la médiane de 3,5. Par conséquent, si nous ne prenons pas les résultats de l'élève E5/6P à cause de ces particularités liées à son vécu et à ses besoins d'attention, et que nous observons uniquement les trois autres élèves, E5/7P, E6/6P et E6/7P, nous constatons, en moyenne, une diminution de 23,08% de comportements perturbateurs lors des périodes avec mouvement.

Après s'être concentrées sur les différentes caractéristiques des élèves, nous observons d'autres facteurs. Lors de la mise en place de notre expérience, nous avons décidé de prendre un jour en début de semaine et un autre plutôt en fin de cette dernière. Nous nous sommes intéressées à la question suivante : est-ce que notre pratique du mouvement au début d'une période d'enseignement présente les mêmes impacts les lundis et les jeudis sur les comportements perturbateurs ?

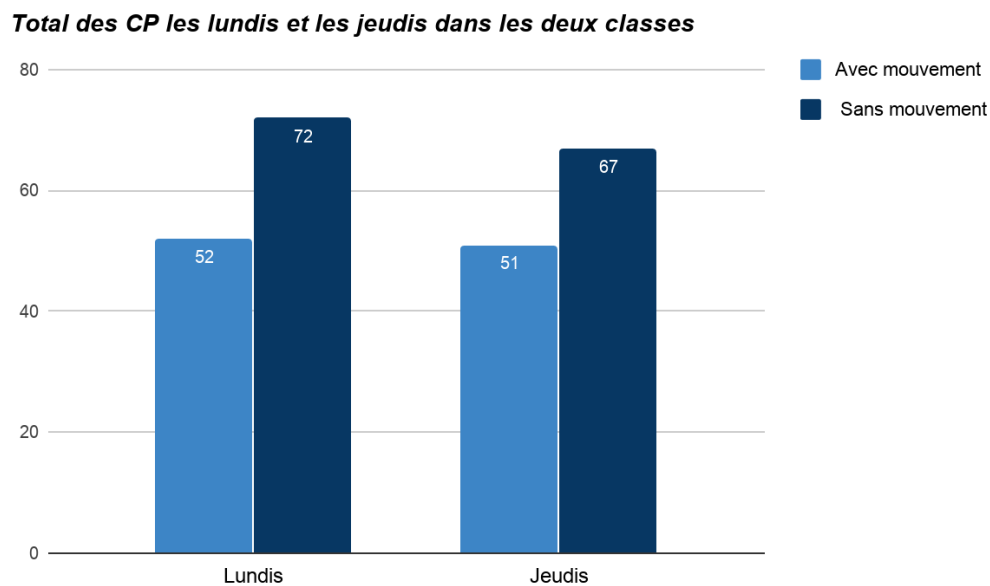


Figure 9: CP par jour

De manière générale, dans les deux classes, nous distinguons une diminution des comportements perturbateurs de 27,78% les lundis et de 23,88% les jeudis, lorsque les périodes d'enseignement débutent avec du mouvement. La différence entre les deux jours n'est pas très marquante. Nous avons également observé ce qu'il se passe dans chacune des classes plus précisément.

CP les lundis et les jeudis pour la classe 6P

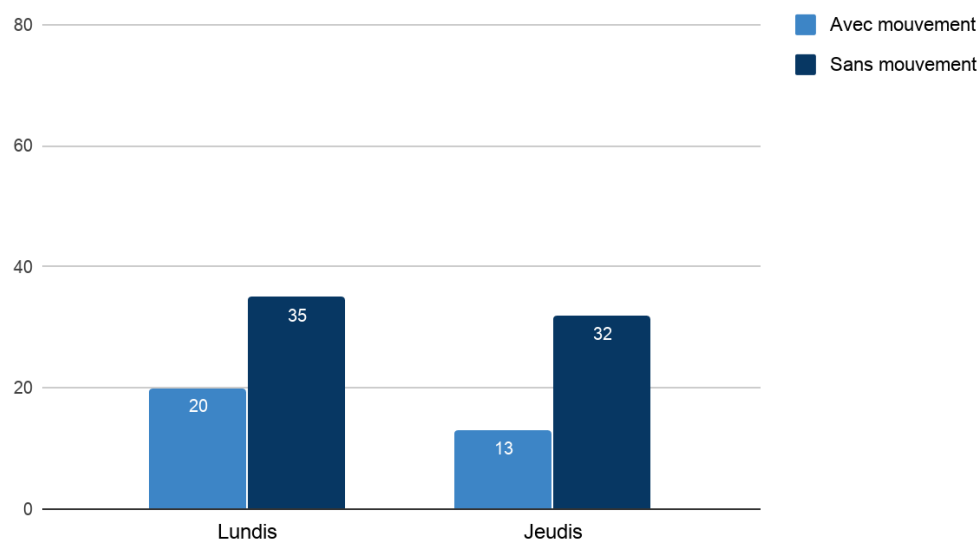


Figure 10: CP par jour pour la 6^{ème} Harmos

Dans la classe de 6^{ème} Harmos, le pourcentage de diminution des comportements perturbateurs est un peu plus important que celui calculé de manière globale. En effet, les lundis, il y a une réduction des comportements perturbateurs de 42,86% et les jeudis de 59,38%. De plus, durant les deux jours, la pratique du mouvement avant tout enseignement a été bénéfique.

CP les lundis et les jeudis pour la classe 7P

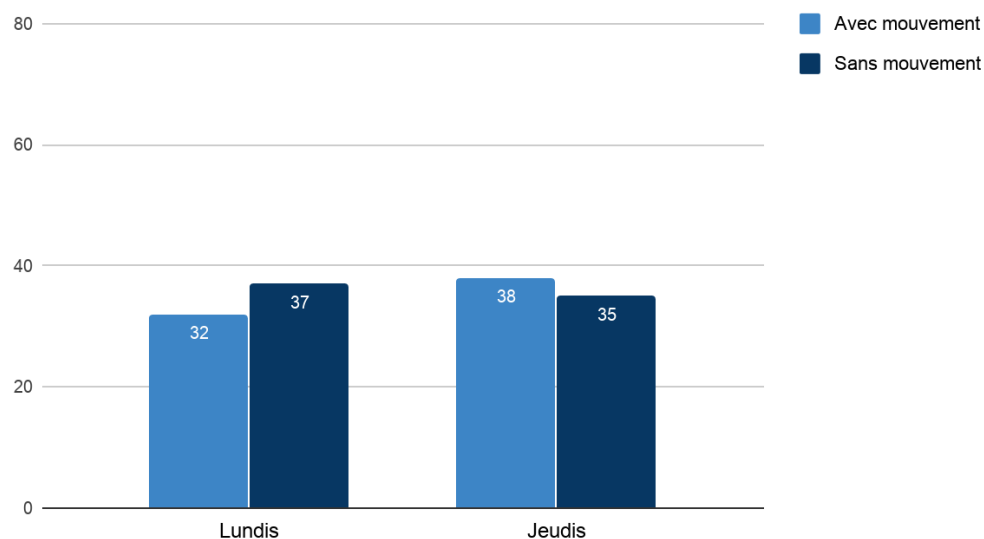


Figure 11: CP par jour pour la 7^{ème} Harmos

Cependant dans la classe de 7^{ème} Harmos, les jeudis, nous observons davantage de comportements perturbateurs pour les périodes avec mouvement que pour celles sans

mouvement. Il y a, en effet, une augmentation de 7,89%. Par contre, les lundis, il y a eu une réduction des comportements perturbateurs de 13,51%.

Nous mettons en évidence une nouvelle fois les résultats sans l'élève E2/7P. Ces derniers diffèrent. En effet, il y a 35% de diminution des comportements perturbateurs les lundis, lorsqu'il y a du mouvement. Les jeudis, l'augmentation de comportements perturbateurs reste présente, mais à un plus faible taux, passant de 7,89% à 5,26%.

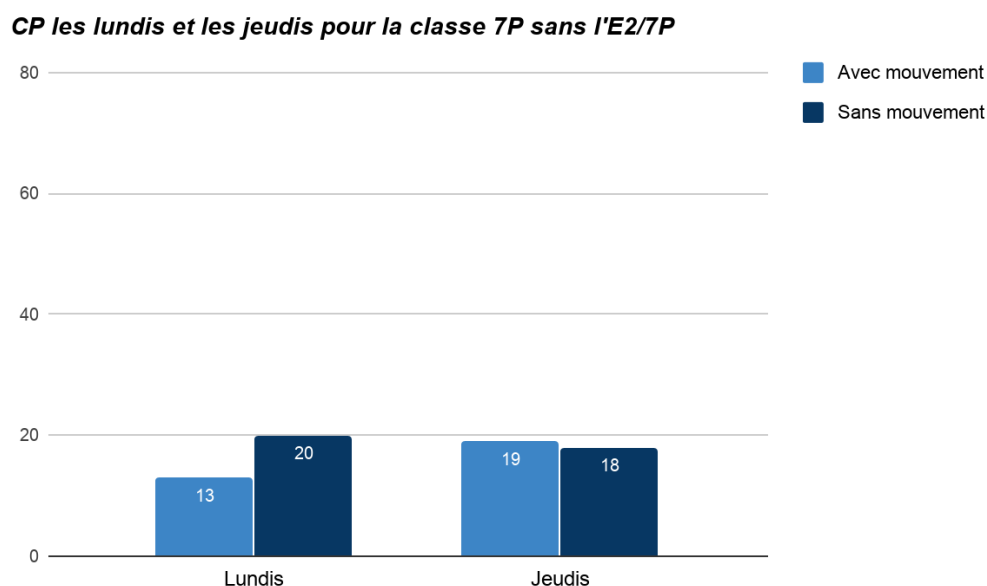


Figure 12: CP par jour pour la 7^{ème} Harmos sans l'élève 2

Finalement, nous avons terminé nos analyses de données en observant les niveaux de la grille SOID (Brunelle et al., 1993). Nous rappelons que les trois niveaux délimitent les comportements perturbateurs en fonction de leur degré de gravité dans le bon déroulement de l'enseignement en classe.

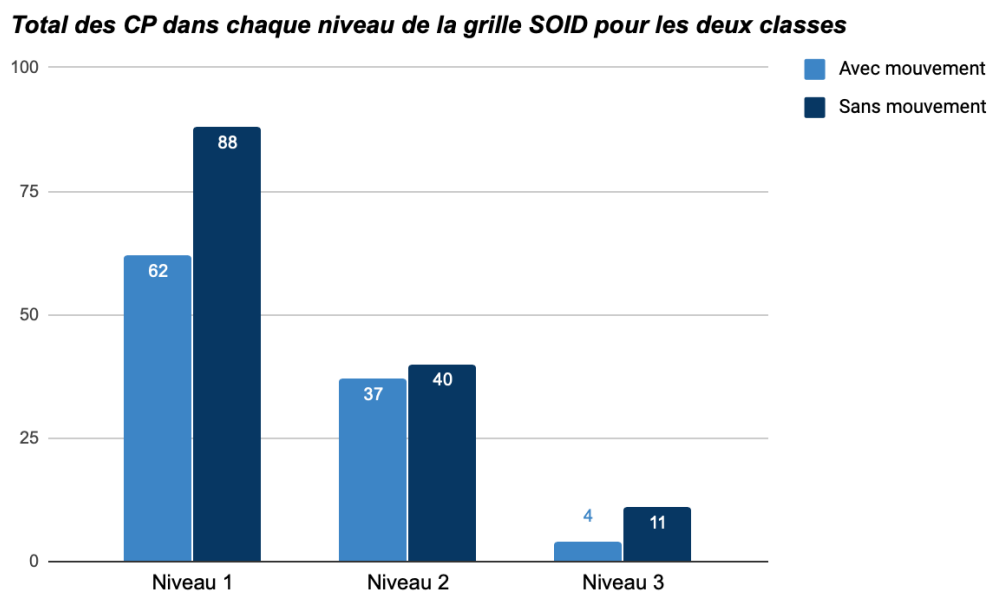


Figure 13: Total des CP par niveau

Globalement, si nous prenons en compte les résultats obtenus dans les deux classes, lorsque la pratique du mouvement est utilisée, il y a une diminution des comportements perturbateurs de 29,55% pour le niveau 1, de 7,5% pour le niveau 2 et de 63,64% pour le niveau 3.

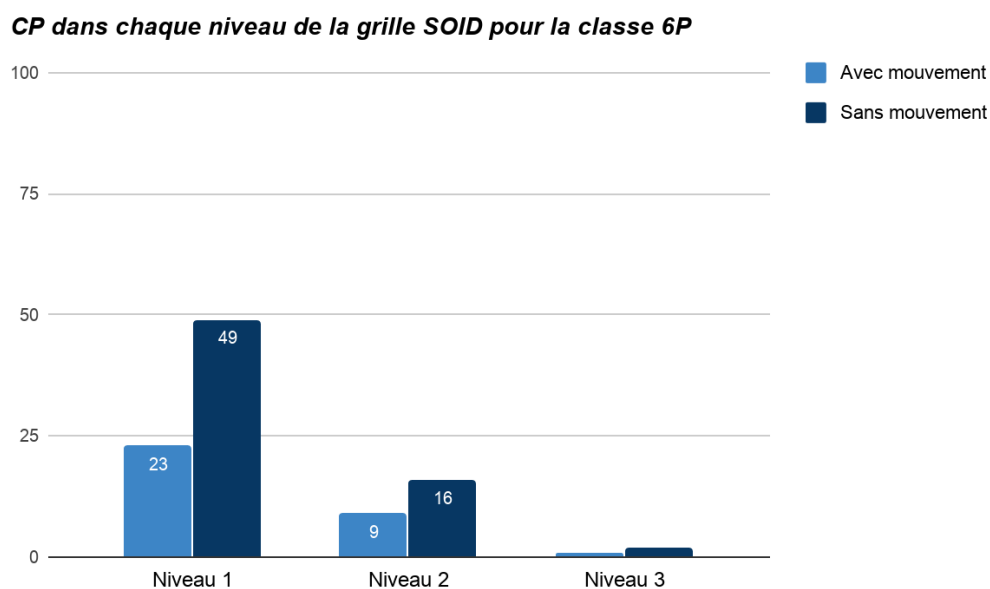


Figure 14: CP par niveau pour la 6^{ème} Harmos

Dans la classe de 6^{ème} Harmos, nous constatons une diminution des comportements perturbateurs assez constante au sein des trois niveaux, qui varie entre 43% et 54% lorsqu'il y

a du mouvement, avec précisément 53,06 % pour le niveau 1, 43,75% pour le niveau 2 et 50% pour le niveau 3.

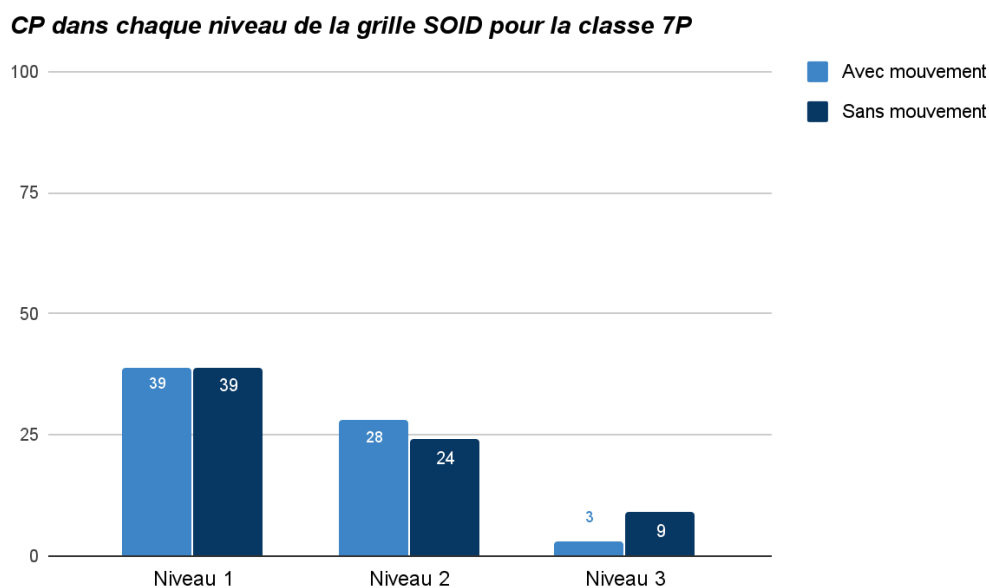


Figure 15: CP par niveau pour la 7^{ème} Harmos

Dans la classe des 7^{ème} Harmos, nous n’observons pas de différence pour le niveau 1. Cependant, une augmentation de 14,29% est visible au niveau 2, lorsque le mouvement est présent. Au sein du niveau 3, les comportements perturbateurs diminuent de 66,67% pour les périodes avec mouvement.

Observons maintenant ce qu’il se passe sans l’élève E2/7P, pour qui la pratique a démontré un contre-effet.

CP dans chaque niveau de la grille SOID pour la classe 7P sans E2

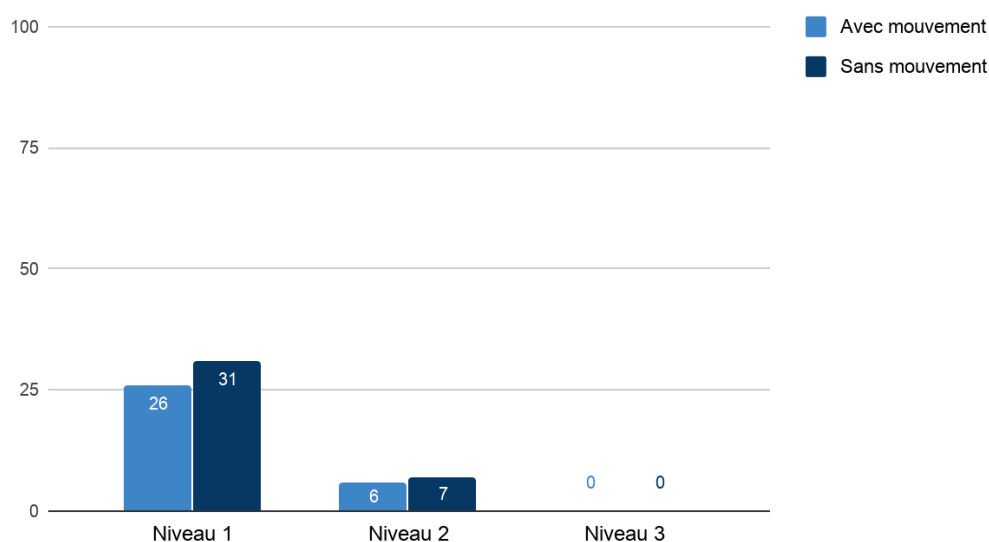


Figure 16: CP par niveau pour la 7^{ème} Harmos sans l'élève 2

Dans ce cas, la diminution des comportements perturbateurs est de 16,13% pour le niveau 1 et de 14,29% pour le niveau 2 lorsqu'il y a du mouvement. Aucun comportement perturbateur du niveau 3 n'a été observé chez les 5 autres élèves de cette classe.

6. Discussion

Après avoir mis en évidence les résultats obtenus suite aux observations réalisées dans les deux classes, nous allons revenir sur nos hypothèses de départ afin de comparer les faits observés avec ces dernières.

Notre première interrogation portait sur le lien entre l'introduction d'un moment de mouvement en début d'une période d'enseignement et de son impact sur l'attention de l'élève. À la suite de notre étude, nous avons observé, globalement, une diminution des comportements perturbateurs dans les deux classes, et ceci principalement auprès des élèves de 6^{ème} Harmos. Toutefois, pour valider notre hypothèse, il serait nécessaire d'avoir une posture pluridisciplinaire ainsi qu'une vision globale sur le développement d'un enfant. En effet, nous nous sommes rendues compte qu'il y a des enfants qui ont besoin de plus de calme, d'immobilité et d'une posture introvertie pour rester attentifs et à l'inverse d'autres enfants qui, eux, ont besoin de plus de mouvement. Effectivement, dans notre expérience, la pratique du mouvement en début d'une période d'enseignement n'a pas montré une diminution des comportements perturbateurs pour

l'ensemble des 12 élèves. Nous pouvons le constater par deux exemples pris dans notre échantillon. L'élève E4/7P, faisant partie de la catégorie des élèves avec des difficultés scolaires, a eu légèrement plus de comportements perturbateurs lors des périodes d'enseignement avec mouvement, comparativement à celles sans mouvement. Toutefois, cet élève ne présente pas de nombreux comportements perturbateurs dans l'ensemble. En effet, il n'a, en moyenne, jamais plus de deux comportements perturbateurs durant une période. Le même effet d'augmentation de comportements perturbateurs a été observé chez l'élève E2/7P. Les observations démontrent que cet enfant a eu davantage de comportements perturbateurs pour les périodes où le mouvement était introduit. Cette pratique de l'introduction du mouvement avant l'enseignement lui causerait préjudice. Contrairement à l'élève E4/7P, c'est un enfant qui présente, généralement, énormément de comportements perturbateurs. Nos résultats, montrent que cet élève s'est toujours démarqué par rapport à ce taux de comportements perturbateurs élevé. C'est pourquoi, nous avons constamment analysé nos données en prenant en compte cet élève mais aussi en effectuant une analyse sans lui, de manière à ce que nos résultats ne soient pas altérés. Nous trouvons intéressant d'observer et de constater l'effet qu'un seul élève peut avoir sur le climat de travail d'une classe.

Toutefois, de manière globale, la pratique du mouvement que nous avons mise en place, et qui prend en compte les cycles biologiques de l'enfant, a convenu à la majorité des élèves de notre échantillon. De plus, suite aux observations des vidéos des périodes filmées, nous pouvons constater que l'effet sur l'ensemble de la classe est similaire. En proposant aux élèves un moment de mouvement au début d'une période d'enseignement, nous avons pris en compte les cycles biologiques de l'enfant se manifestant au cours d'une journée (Trankiem, 1995). Le fait d'accorder aux élèves un moment durant lequel ils peuvent bouger leur corps entre deux périodes d'enseignement, est une activité qui permettrait de « redonner du tonus et effacer les manifestations de la fatigue » (Trankiem, 1995, p. 51). Hannaford (1997) rejoint également cette idée en affirmant qu'il faut ménager un temps de mouvement à l'école.

« Être distrait » est un des comportements perturbateurs que nous avons le plus souvent relevé lors de nos observations. Selon Trankiem (1995), « 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 » (p. 105). Avec une pause active, les élèves pourraient se vider l'esprit, se libérer de leurs tensions et rompre avec leur passivité. Ceci est confirmé par le

professeur en sciences de l'activité physique, Claude Dugas. Selon lui, bouger est un moyen de canaliser l'énergie, d'évacuer les petites tensions et de réduire l'agressivité (Vallerand, 2014).

Par ailleurs, la routine en classe, qui selon nous, peut rendre l'élève passif et donc entraîner une diminution de la motivation pourrait être rompue lorsqu'une place au mouvement est octroyée. Jean Le Boulch (1984) avance l'idée que l'école ne propose pas assez de moments d'activité corporelle en classe, ce qui rend l'élève passif. Selon lui, le manque de motivation est une source d'inattention, souvent dûe aux méthodes d'enseignement demandant trop de passivité à l'élève. Il se détache alors au fur et à mesure de son travail scolaire. En outre, pour acquérir des connaissances, l'attention est un processus cognitif nécessaire (Montel, 2016).

En conclusion, réduire les moments de distraction ou les autres comportements perturbateurs, par une pause active, comme cela a été le cas pour la majorité de nos élèves, optimiserait l'attention et favoriserait donc les apprentissages.

Abordons maintenant la problématique des élèves atteints de TDAH. Dans le cas où notre pratique s'avérerait bénéfique, nous avons voulu savoir pour quelle catégorie d'élèves cette dernière avait le plus d'effet. Comme nous l'avons mentionné, nous avons pris en compte les élèves TDAH, les élèves ayant des facilités dans les apprentissages scolaires et les élèves ayant des difficultés scolaires. Suite à cela, nous avons émis l'hypothèse que l'intégration d'un moment actif au début d'une période permettrait une importante réduction des comportements perturbateurs chez les élèves diagnostiqués TDAH, et que cela serait moins le cas pour les élèves ayant des facilités scolaires.

Pour les élèves TDAH, nous avons observé, en moyenne, une diminution des comportements perturbateurs de plus de 50% lors des périodes avec du mouvement. Cet effet s'est retrouvé chez les trois élèves TDAH. Pour l'élève E1/6P, il y a non seulement eu plus de 50% de diminution de comportements perturbateurs mais nous avons également remarqué que son travail en classe était bien meilleur que d'habitude, par sa participation lors des moments collectifs ainsi que son implication dans les tâches individuelles. De même pour l'élève E2/6P, qui se montrait plus participatif lorsqu'il avait eu l'opportunité de se dépenser avant de se mettre au travail. La diminution des comportements perturbateurs de 76,92%, étaye notre assertion. Cependant, en ce qui concerne l'élève E1/7P, la différence n'a pas été aussi importante et nous l'avons également remarqué dans son travail en classe, qui n'était pas différent que d'habitude.

Selon Bélanger (2008), les enfants atteints de TDAH ont une activité motrice ou vocale excessive. Ils ont tendance à bouger et à parler plus que les autres enfants de leur âge et il leur est plus difficile de rester calme (Anciaux et al., 2013). En prenant en compte ces caractéristiques, nous comprenons que proposer cette pratique, répondrait à un besoin plus important pour cette catégorie d'élèves que pour les autres. Ceci est confirmé par nos résultats.

En nous référant aux recherches du Dr Mark Rapport (2015) et de l'étude menée aux États-Unis par Matthew Pontefix (2012), mentionnées dans le cadre théorique, nous soutenons l'idée que l'activité physique en classe pourrait également être utilisée comme traitement non pharmaceutique des élèves atteints de TDAH. Sachant que cette médication comporte des effets secondaires, nous pourrions imaginer que l'introduction du mouvement en classe pourrait un jour réduire la prise de médicaments chez ces enfants.

De plus, les élèves TDAH doivent particulièrement être pris en compte lorsqu'il s'agit d'aménagements pouvant être proposés en classe. En effet, un article cité dans le cadre théorique signalait que 20 à 25% d'enfants atteints de TDAH présenteraient aussi des troubles d'apprentissage contre 2 à 5% de la population générale (Tannock & Brown, 2000). Il serait donc pertinent d'expérimenter des pistes d'action qui favoriseraient leurs attentions et leurs apprentissages en classe. Les études déjà menées ainsi que différents ouvrages corroborent les résultats que nous avons obtenus. Ces derniers démontrent que, c'est pour cette catégorie d'élèves que notre pratique du mouvement a eu le plus d'effet, avec une réduction en moyenne de 51,05% de comportements perturbateurs lorsque la période débutait avec du mouvement.

Discutons maintenant de la problématique concernant les élèves ayant des facilités scolaires. Contrairement à ce que nous avons présagé au départ, le pourcentage de diminution des comportements perturbateurs des élèves ayant des facilités scolaires a, dans notre étude, devancé celui des élèves ayant des difficultés. Cependant, lorsque nous avons étudié les résultats en prenant en compte les caractéristiques des élèves, il en est ressorti que l'élève E5/6P se démarquait par rapport aux trois autres élèves de sa catégorie. En effet, son constant besoin d'attention entraîne la présence de beaucoup de comportements perturbateurs. Comme ses données faussaient nos résultats, nous avons analysé ce qu'il se passait sans prendre en compte les résultats liés à cet élève. Il en est ressorti que la diminution des comportements perturbateurs pour les périodes avec du mouvement passait, en moyenne, de 31,03% à 23,08%. Dans ce cas, nous pouvons valider notre hypothèse présumant que cette pratique est moins nécessaire pour les élèves ayant des facilités scolaires. Toutefois, l'écart entre les résultats des deux catégories

n'est pas grand. La diminution des comportements perturbateurs chez les élèves ayant des difficultés scolaires est de 27,27% et chez ceux avec des facilités de 23,08%.

Comparons ensuite plus en détail les élèves ayant des facilités et ceux ayant des difficultés scolaires. Nous notons que la pratique du mouvement a un effet positif sur 5 des 8 élèves en question. Dans la catégorie d'élèves avec des facilités scolaires, 3 élèves sur 4 ne présentent que très peu de comportements perturbateurs généralement en classe. Ceci justifierait donc l'idée que l'introduction du mouvement en début de période n'a pas une grande influence sur eux, car ils n'ont de toute manière pas de difficultés dans le maintien de leur attention. En effet, les comportements perturbateurs sont définis par Chouinard (2009) comme l'ensemble des comportements représentant des obstacles dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage et d'enseignement dans une tâche.

L'élève E5/6P est celui qui se démarque de cette catégorie, comme mentionné plus haut. Pour lui, une diminution des comportements perturbateurs de 33,33% a été observée lorsqu'il avait l'occasion de bouger. Dans l'échantillon, nous avons expliqué que cet enfant a de très bonnes capacités scolaires mais qu'elles ne sont pas forcément exploitées car son comportement en classe l'empêche d'en tirer pleinement profit. Cette réduction de 33,33% a également impacté son travail en classe. En effet, il était beaucoup plus participatif dans l'enseignement et apaisé pendant son travail individuel. Une nouvelle fois, le mouvement a montré son côté positif.

Chez les élèves ayant des difficultés scolaires, trois quarts de ceux-ci ont comptabilisé au moins 7 comportements perturbateurs en 4 périodes d'enseignement. Ce nombre est plus élevé que chez les élèves ayant des facilités scolaires. Lors de l'expérience, il y a eu deux élèves de cette catégorie pour lesquels une importante diminution des comportements perturbateurs a été relevée suite aux périodes avec mouvement. Ces deux élèves comptabilisent un nombre signifiant de comportements perturbateurs. Ces derniers deviennent des obstacles dans l'apprentissage lorsqu'ils sont fréquents, intenses et se répètent (Blien & Gallais-Deulofeu, 2009). Il en ressort que, généralement, la pratique du mouvement serait favorable pour les élèves ayant des difficultés scolaires, lorsque ces derniers ont également un nombre signifiant de comportements perturbateurs.

Discutons ensuite des différents résultats obtenus entre les lundis et les jeudis. Bien que nous ayons démontré dans notre étude que l'introduction du mouvement en début de période d'enseignement soit plus efficace pour certains élèves que pour d'autres, il n'a pas été aussi

évident de déterminer la différence d'effets entre le lundi et le jeudi. Nous pensions que nous allions observer une différence dans la réduction des comportements perturbateurs entre les lundis et les jeudis parce que, selon nous, le niveau de fatigue serait plus important en fin de semaine et la motivation des élèves moins présente, ce qui aurait un impact sur l'attention et le comportement en classe. Mais les résultats divergeaient dans les deux classes.

Chez les élèves de 6^{ème} Harmos, pour les lundis, nous avons comptabilisé en tout 35 comportements perturbateurs pour les périodes sans mouvement et 20 pour les périodes avec mouvement. La diminution des comportements perturbateurs lorsqu'il y a du mouvement est donc de 42,86% en moyenne. Les jeudis, il y a eu 32 comportements perturbateurs en tout pour les périodes sans mouvement et 13 pour celles avec mouvement. La diminution des comportements perturbateurs est de 59,58% en moyenne. Dans cette classe, la pratique du mouvement a été plus bénéfique, en moyenne, les jeudis que les lundis, cependant, la différence n'est pas aussi conséquente que ce que nous avions imaginé.

Au contraire, pour les élèves de 7^{ème} Harmos, les résultats obtenus les jeudis n'ont pas démontré de diminution des comportements perturbateurs avec la pratique du mouvement. Cela a également été le cas sans l'élève E2/7P car il y a eu une augmentation des comportements perturbateurs de 5,26%, en moyenne, lors des périodes avec mouvement. Pour les lundis, sans l'élève E2/7P, nous avons dénombré 20 comportements perturbateurs en tout pour les périodes sans mouvement et 13 pour les périodes avec mouvement. La réduction des comportements perturbateurs lorsqu'il y a du mouvement est alors de 35% en moyenne.

Notre hypothèse ne peut donc pas être validée, car les résultats ne démontrent pas le même effet dans les deux classes. L'étude réalisée à Paris évaluant la capacité d'attention au cours d'une journée scolaire et de la semaine chez 10'000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans, nous a fourni une explication à ce constat. En effet, il en est ressorti que le niveau d'attention obtenu le lundi et le jeudi, n'était pas dégradé (Batejat, Lagarde, Navelet, & Binder, 1999).

Finalement, dans notre dernière hypothèse, nous avons pris en compte la structure de la grille SOID, qui a été pensée en trois niveaux de gravité. Nous avons voulu identifier dans lequel de ces trois niveaux, la pratique du mouvement, que nous avons utilisée, a réduit le plus de comportements perturbateurs. Globalement, en moyenne, si nous prenons les deux classes sans l'élève E2/7P, la diminution des comportements perturbateurs dans le niveau 1 prédomine. Cependant, les valeurs entre les trois niveaux sont proches les unes des autres.

Au travers des graphiques s'intéressant aux trois niveaux de la grille SOID, nous remarquons que le mouvement en début de période a une bonne influence pour l'élève E2/7P au niveau 3. Ce niveau regroupe les comportements qui dérangent l'enseignement. Même si la plupart du temps, le mouvement a davantage agité cet enfant, il en ressort que pour le niveau 3, la pratique du mouvement a un effet positif. Il est intéressant de voir ce côté positif de notre pratique chez l'élève E2/7P sur cet aspect.

Pour conclure cette discussion, nous souhaitons toutefois préciser, que les données que nous avons à disposition ne sont pas suffisantes pour affirmer ou réfuter nos hypothèses car notre échantillon est beaucoup trop petit.

7. Limites & Perspectives

7.1 Limites

Lors de la conduite de notre étude, nous avons été confrontée à plusieurs limites que nous soulèverons dans cette partie.

Pour commencer, la première limite à laquelle nous avons été confrontée, a été le degré de nos classes de stage. En effet, l'une de nous a eu des 6^{ème} Harmos tandis que l'autre avait des 7^{ème} Harmos. Comme nous ne choisissons pas notre lieu de stage et que celui-ci est attribué automatiquement, nous n'avons pas connaissance du degré des classes lors de l'élaboration de notre projet d'étude. En parallèle, nous ne connaissions également pas les élèves et leurs caractéristiques. Précédemment, nous avions prévu de porter une attention particulière aux élèves atteints de TDA(H), et l'idéal était d'en avoir deux par classe. Cependant, dans l'une des classes, il y en avait qu'un. Nous avons donc moins de données à analyser concernant cette catégorie d'élèves.

À la place de cet élève manquant, nous avons observé un élève présentant énormément de comportements déviants. Il s'est avéré que cet élève a considérablement perturbé nos résultats. Nous avons, alors, dû mener l'analyse différemment, c'est-à-dire, en observant les résultats avec et sans les données apportées par cet élève.

Comme deuxième limite de notre étude, nous relevons le fait que nous n'avons pas eu l'opportunité de faire une distinction entre les élèves atteints du trouble de l'attention avec

hyperactivité et ceux sans hyperactivité. Notre échantillon ne comportait que des élèves TDAH et aucun élève TDA n'était présent dans ces deux classes. Il aurait été intéressant d'observer et d'analyser l'effet produit par l'intégration du mouvement entre les séances d'enseignement également les élèves atteints du trouble du déficit de l'attention sans hyperactivité.

Une autre limite, que nous pouvons mettre en évidence, est que l'étude a été mise en place uniquement dans deux classes de stage. La décision n° 102 « Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche » (2006) prononcée par la cheffe du Département de la formation et de la jeunesse du Canton de Vaud, nous a restreint à pratiquer notre recherche uniquement sur les élèves de notre classe de stage. Réaliser notre recherche sur l'ensemble des classes de l'établissement, nous aurait permis d'avoir un échantillonnage plus large. Cependant, la loi nous le proscrit pendant notre formation.

De plus, dans ces deux classes, l'échantillon a été réduit à douze élèves, respectivement six dans chaque classe. Nous avons pris cette décision afin d'avoir des observations plus précises, étant donné qu'il n'y avait à chaque fois qu'une personne observatrice. Nous pensons que le nombre d'élèves observés est considérablement faible pour confirmer ou réfuter nos hypothèses. Avoir un échantillon remarquablement plus important aurait permis plus de fiabilité dans notre étude.

Par ailleurs, nous aurions pu pousser notre analyse sur l'attention plus en profondeur en fournissant un test D2 (Brickenkamp, 1998), par exemple. C'est un test de barrage qui détermine l'attention d'une personne. Il se compose d'une liste de 14 lignes de « p » et « d », qui sont des lettres proches. Ces dernières sont entourées de 1 à 4 traits placés au-dessus ou au-dessous de chaque lettre. La personne réalisant le test doit tracer toutes les lettres « d » entourées de deux traits. Tous les autres éléments sont des « distracteurs ». Le sujet dispose de 20 secondes par ligne pour réaliser ce test (Brickenkamp, Schmidt-Atzert, & Liepmann, 1998).

La limite que nous pouvons également relever, est le temps d'expérimentation, qui a été relativement court. Notre étude s'est faite sur quatre jours. En effet, avec les contraintes qu'engendrent nos stages, il a été difficile de prévoir une plus longue durée. Cette étude devrait être réalisée sur une plus longue période afin d'observer si les bienfaits sont présents sur le long terme et ainsi valider les hypothèses.

Les modalités de nos observations ont été également une limite. Premièrement, comme notre période sans mouvement et notre période avec mouvement se déroulent le même jour, nous

avons été contraintes de proposer deux matières d'enseignement différentes. Il aurait été intéressant d'avoir uniquement une seule matière afin d'éviter d'avoir des variables non désirées telle que la préférence pour une matière plus que pour une autre.

Deuxièmement, dans l'une des classes, l'observation a été faite par l'une d'entre nous et l'enseignement par le maître de classe. Tandis que dans l'autre classe, l'aide à l'intégration s'est chargée de l'observation et l'enseignement a été mené par l'une de nous. Nous pensons qu'il y a eu un impact sur la prise de données car ces dernières n'ont pas été prises de la même manière. L'analyse des données nous a donc demandé plus de temps.

Finalement, nous avons aussi imaginé une éventuelle limite à laquelle nous n'avons pas personnellement fait face durant notre expérience, mais qui aurait pu en être une. Effectivement, la question architecturale des bâtiments scolaires aurait pu être un frein. Certains mouvements comme sauter peuvent déranger les autres classes de l'école et rendre la pratique du mouvement plus contraignante.

7.2 Perspectives

En ce qui concerne les perspectives de notre sujet de recherche, nous pensons qu'il serait intéressant de conduire cette étude dans le cadre d'un travail de recherche scientifique en ayant à disposition un plus grand nombre d'élèves. De cette manière, les données pourraient être plus valides et représentatives. Il serait également pertinent d'observer si l'intégration du mouvement en classe a des impacts sur différentes variables telles que la concentration, la motivation, la posture des élèves, leur équilibre, etc.

Une autre perspective serait de promouvoir la pratique du mouvement dans nos futurs établissements en encourageant les collègues à se joindre à nous, si celle-ci est bénéfique pour les élèves de la classe. Comme nous l'avons constaté dans nos résultats, il y a des élèves pour lesquels les effets de la pratique du mouvement ne sont pas forcément positifs, conduisant à une augmentation des comportements perturbateurs, cependant le pourcentage d'augmentation n'est pas très marquant. Il serait utile de prévoir un temps d'essai et d'observation pendant une courte période afin de définir si, introduire le mouvement dans la classe est favorable pour tous les élèves. Si elle n'a aucun effet ou des effets peu significatifs pour certains mais des effets positifs pour d'autres, c'est une pratique qu'il serait souhaitable d'envisager.

8. Conclusion

Pour conclure ce travail de mémoire, nous allons reprendre notre questionnement de départ qui était le suivant : Est-ce que l'intégration du mouvement en classe favorise l'attention des élèves ? Au terme de ce travail, nous pouvons constater que les données récoltées nous ont permis d'y répondre partiellement. En effet, c'est le cas pour certains élèves et moins pour d'autres. Chez la plupart des élèves, nous avons observé une diminution des comportements perturbateurs, mais il faudrait effectuer une recherche plus poussée pour savoir si l'attention a été réellement plus soutenue. Comme mentionné dans la partie « Limites », il faudrait également faire cette étude sur une plus longue durée avec davantage d'élèves.

Personnellement, nous restons persuadées des bienfaits du mouvement et de ce qu'il peut apporter aux élèves. C'est pourquoi nous pensons instaurer un rituel similaire dans nos futures pratiques professionnelles. À notre avis, c'est une méthode que nous ne ferions que quelques périodes dans la semaine car la réalité d'une classe nous rappelle qu'il faut répondre aux besoins de chacun. Comme nous avons pu le voir dans nos observations, il y a certains élèves pour lesquels cette pratique du mouvement a provoqué davantage de comportements perturbateurs et il est important d'en tenir compte. De plus, ce travail nous a permis d'avoir des idées pour faire bouger les élèves en classe.

Le métier d'enseignant demande constamment de remettre en question sa pratique. Insérer de nouvelles méthodes pour transmettre des apprentissages, fait partie de la démarche professionnelle d'un enseignant.

Au-delà de ce que nous ont démontré les données de nos observations des douze élèves sélectionnés, nous avons été témoins que le climat de travail de l'ensemble de la classe a été, globalement, à chaque fois, plus propice aux apprentissages lorsqu'il y avait du mouvement en début de période. De plus, l'enseignant de la classe 6^{ème} Harmos, qui a participé à l'expérience, a souhaité continuer à proposer ces moments de mouvement à ses élèves.

Par ailleurs, dans la revue pédagogique de HEP Vaud N°19 (2013) *Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages*, les propos de Karin Möbes Maillardet, retrouvés dans l'interview réalisée par Regine Clottu (2013), sont intéressants à relever. Cette formatrice à la HEP BEJUNE et enseignante de terrain, pratique le mouvement à l'école. Elle a observé que

« les élèves sont très motivés, car le côté ludique est valorisé. Ils se réjouissent de ces pauses actives. Bouger est pour eux un besoin primaire. Ils sont prêts à faire ensuite du travail plus ardu. Avec cette manière d'enseigner, le comportement social, la confiance en soi et la concentration s'améliorent. Des facteurs psychiques sont positivement influencés, comme la dépression, l'agressivité, la timidité. Certains élèves disent qu'ils dorment mieux. L'intégration dans le groupe est meilleure aussi. Le besoin de se bagarrer diminue. L'ouverture à des activités variées permet de valoriser des élèves en difficulté avec des branches scolaires » (p. 9).

Lorsque Régine Clottu (2013) lui pose la question : « Que diriez-vous à un enseignant pour l'encourager à mettre en œuvre des apprentissages en mouvement ? » (p. 9).

Elle témoigne de l'augmentation de la motivation des élèves et les trouve plus attentifs car le cerveau est mieux irrigué. Elle considère aussi que l'alternance entre les pauses actives et le travail scolaire est aussi bénéfique pour l'enseignant.

9. Références bibliographiques

- Amendola, C., et Croset, C. (2013). Incarner l'enseignement ? Le corps dans la classe. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 19, 14-15. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.12162/499>
- American Psychiatric Association. (2015). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, cinquième édition (DSM-5). Paris, France : Elsevier Masson.
- Anciaux, V., de Cartier, P., de Hemptinne, D., de Schaetzen, S., & Laporte, N. (2013). *L'hyperactivité (TDA/H) : Les prises en charge neuropsychologique et psychoéducative*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Anciaux, V., de Cartier, P., de Hemptinne, D., de Schaetzen, S., & Laporte, N. (2013). *L'hyperactivité (TDA/H) : Les prises en charge neuropsychologique et psychoéducative*. Paris, France : De Boeck Supérieur, 21.
- Antier, E. (2013). *J'aide mon enfant à se concentrer : une méthode pour favoriser sa réussite*. Paris, France : Éditions Robert Laffont.
- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Sciences Humaines
- Bader, M., Pierrehumbert, B., Junier, L., & Halfon, O. (2005). Les troubles hyperactifs avec déficit d'attention chez les enfants et les adolescents : rapport sur une étude réalisée à Morges et une enquête auprès du corps médical vaudois. Repéré à https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_E6B292E7594C
- Batejat, D., Lagarde, D., Navelet, Y., & Binder, M. (1999). Évaluation de la capacité d'attention chez 10000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans. *Archives de pédiatrie*, 6(4). 406-415. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0929693X9980222X>
- Blin, J. F., & Gallais-Deulofeu, C. (2009). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, 2^{ème} édition*. Paris, France : Éditions Delagrave, 47.
- Bloch, H., Chemama, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J. F., ... & Reuchlin, M. (2011). Grand dictionnaire de la psychologie (Nouvelle édition). Paris, France : Larousse.

- Bouquety, M. (2014). Prof bienveillant. Repéré à <http://profbienveillant.com/2014/06/importance-de-leducation-corpo%C2%ADrelle/>
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L., & Liepmann, D. (2010). Test d2-Revision: Aufmerksamkeits-und Konzentrationstest. Göttingen, Allemagne : Hogrefe.
- Brunelle, J., Brunelle, J.P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A., & Spallanzani, C. (1993). *Système d'observation d'incidents disciplinaire (SOID)*. Québec, Canada : Griap, Université Laval. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-73.htm>
- Bullinger, A. (2007). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Paris, France : ERES.
- Chabanne, J.-L. (2003). *Les difficultés d'apprentissage*. Paris, France : Nathan.
- Champy, P., Etévé, C., Durand-Prinborgne, C., Hassenforder, J., & de Singly, F. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, France : Nathan.
- Chouinard, R. (2009). Les comportements perturbateurs en salle de cours. Conférence sur invitation du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur. Université de Montréal. Repéré à <http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/GestionClasse/Chouinard>
- Clottu, R. (2013). Rythmer le temps scolaire et apprendre de manière active. Prismes : revue pédagogique HEP Vaud, 19, 9. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/prismes/numero-19/articles/prismes-19-rythmer-le-temps-scolaire-et-apprendre-de-maniere-active-r-clottu-2013-hep-vaud.pdf>
- Couvreur, A., & Lehuede, F. (2002). Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'euro vécu par les consommateurs. Paris, France : CRÉDOC, Département Consommation, 7.
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, France : Hachette éducation, 171-172.
- Desbiens, J. F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J. S., Turcotte, S., Roy, M., & Brunelle, J. P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps*, (3), 73-88.
- DFJC. (2006). Décision 102-Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche. Repéré à

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf

Doudin, P. A., & Tardif, E. (2016). *Neurosciences et cognition : Perspectives pour les sciences de l'éducation*. Paris, France : De Boeck supérieur.

DYS Positif. (2018). TDA sans hyperactivité : quelle différence ? Repéré à <https://www.dys-positif.fr/tda-sans-hyperactivite-quelle-difference/>

État de Vaud. (2019). Un « Concept 360 » pour répondre aux besoins de tous les élèves. Repéré à <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/news/un-concept-360-pour-repondre-aux-besoins-de-tous-les-eleves-1552052953/>

Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.

Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones : Le cerveau et l'apprentissage*. Paris, France : Jacques Grancher.

Joaquim, H. (2016). La Ritaline s'impose parmi les salariés et les étudiants. Repéré à <https://www.24heures.ch/suisse/ritaline-s-impose-salaries-etudiants/story/14038053>

Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Larousse. (2019). Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mouvement/53021>

Le Boulch, J. (1984). *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire*. Paris, France : Les Éditions ESF.

Luthi, J. (2014). L'intégration du mouvement à l'école : une influence positive sur l'attention des élèves ? Mémoire de Bachelor inédit, Haute école pédagogique BEJUNE. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/234177>

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and individual Differences*, 16(2), 145-157. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608005000415?via%3Dihub>

Meirieu, P. (2016). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, France : ESF.

Michigan State University. (2012). Exercice may lead to better school performance for kids with ADHD. Repéré à <https://msutoday.msu.edu/news/2012/exercise-may-lead-to-better-school-performance-for-kids-with-adhd-1/>

Montel, S. (2016). *11 grandes notions de neuropsychologies cliniques*. Paris, France : Dunod.

Noël, M. P., Bastin, L., Schneider, J., & Pottelle, D. (2007). Rééducation neuropsychologique des troubles de l'attention et de l'inhibition chez l'enfant. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 93, 157. Repéré à https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:76379/datastream/PDF_01/view

Purper-Ouakil, D., Wohl, M., Cortese, S., Michel, G., & Mouren, M. C. (2006). *Le trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité (TDAH) de l'enfant et de l'adolescent*. Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 69. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Diane_Purper-Ouakil/publication/240066358_Le_trouble_deficitaire_de_l'attention-hyperactivite_TDAH_de_l'enfant_et_de_l'adolescent/links/5a71daa40f7e9ba2e1cd001c/Le-trouble-deficitaire-de-lattention-hyperactivite-TDAH-de-lenfant-et-de-ladolescent.pdf

Sanna, M., & Liechti, S. (2011). *L'effet de l'écoute musicale sur l'attention de l'apprenant*. Mémoire de Bachelor inédit, Haute école pédagogique du canton de Vaud. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/30644?ln=fr>

Schlueb, M. (2015). Kids with ADHD Must Squirm to Learn, UFC Study Says. Repéré à <https://www.ucf.edu/news/kids-with-adhd-must-squirm-to-learn/>

Sillamy, N. (1998). *Dictionnaire de psychologie*. Paris, France : Larousse.

Ternaux, J.-P., & Clarac, F. (2015). *Du neurone aux neurosciences cognitives : fondements, histoire et enjeux des recherches sur le cerveau*. Paris, France : Édition de la maison des sciences de l'homme.

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

Vallerand, N. (2014). Bouger c'est naturel : Naître et grandir. Repéré à <https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/bouger-c-est-naturel/introduction-bouger-c-est-naturel/>

Vermeil, G. (2014). Apprendre corps, apprendre par son corps. Repéré à <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/76/dossier76-pdf.pdf>

Wallon, H. (1959). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. *Psychologie et Éducation de l'Enfance*. 233-239. Repéré à https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1438

10. Annexes

10.1 Grilles SOID de la classe de 6^{ème} Harmos

10.1.1 Grilles avec le mouvement

Lundi 04.11.19 avec mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.1 / 1.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 : 10.2 / 1.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 1.2 / 1.6
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 : 9.1 / 1.3 / 6.5 / 19.6 / 1.6
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.5
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 :
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 2.6
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{re} partie	E5 : 6.2 / 2.2 / 2.5 / 6.6
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{me} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Lundi 11.11.19 avec mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.1 / 1.2 / 1.3
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 : 2.1
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 1.1 / 2.1 / 2.2
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 : 6.2 / 6.3
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 2.1 / 1.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 :
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 2.4
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 : 2.1
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 : 2.1 / 6.2 / 10.2
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

10.1.2 Grilles sans le mouvement

Lundi 04.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 2.1 / 1.2 / 1.4 / 6.4 / 1.5 / 1.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 2.1 / 1.2 / 1.4 / 1.5 / 1.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 2.1 / 2.2 / 10.4 / 1.5
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 6.1 / 1.2 / 9.4 / 2.4 / 6.4 / 6.5 / 19.6
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Jeudi 07.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.1 / 1.4
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 1.2 / 19.4 / 2.5 / 1.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 1.2 / 1.4 / 2.4 / 1.5 / 1.6
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 1.1 / 2.2 / 9.2 / 6.5 / 9.5
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 : 2.1
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Lundi 11.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.1 / 6.4 / 10.5 / 1.6 / 2.6 / 6.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 1.5 / 1.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 2.4
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 :
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 1.5 / 2.4 / 2.5 / 1.6
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Jeudi 14.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.2 / 1.4 / 10.5
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 1.1 / 1.4
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 1.1 / 1.4 / 1.5 / 12.5
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 : 1.2
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 2.1 / 1.2 / 1.4 / 9.5 / 12.5
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

10.2 Grilles SOID de la classe de 7^{ème} Harmos

10.2.1 Grilles avec le mouvement

Lundi 11.11.19 avec mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.1 / 2.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 : 2.1 / 12.2 / 6.2 / 11.2 / 1.3 / 2.5 / 13.5 / 9.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 2.6
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 : 2.6
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 :
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.2 / 1.4
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 : 1.1 / 12.1 / 6.2 / 11.2 / 1.3 / 2.5 / 9.5
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 2.6
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 : 2.1 / 2.3
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 :
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Lundi 18.11.19 avec mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 3.2 / 12.2 / 1.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 : 3.2 / 6.2 / 9.2 / 10.2 / 1.3 / 13.4 / 2.5 / 1.5 / 11.5 / 7.6 / 12.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 1.3 / 2.6
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 : 3.2 / 2.6
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 : 2.2
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 : 2.2
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.3 / 2.5 / 2.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Pendant le mouvement imposé	E2 : 2.2 / 6.2 / 9.2 / 10.2 / 12.2 / 1.3 / 2.3 / 9.5 / 13.5 / 6.6 / 7.6 / 11.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Introduction / consignes	E3 : 6.2 / 10.2 / 2.3
3. En retard	15. Agresse	4. Transition	E4 : 7.2 / 10.2 / 12.5 / 2.6
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité 1 ^{ère} partie	E5 : 1.2 / 2.3
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. En cours d'activité 2 ^{ème} partie	E6 : 1.2 / 2.2
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

10.2.2 Grilles sans le mouvement

Lundi 11.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 3.2 / 1.4 / 12.5
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 2.2 / 6.2 / 8.3 / 2.4 / 9.4 / 11.5 / 12.5
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 1.2 / 1.4 / 12.5
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 : 1.2 / 1.4
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 2.2
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 : 2.2
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Jeudi 14.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.2 / 3.2 / 12.4
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 2.2 / 1.2 / 6.3 / 9.3 / 13.4 / 19.5
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 2.2 / 2.4
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 : 2.2
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 1.4
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 :
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Lundi 18.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 1.2 / 2.2 / 2.4
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 9.1 / 17.1 / 2.2 / 8.3 / 1.4 / 12.4 / 13.4 / 11.5 / 19.5 / 6.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 1.2 / 2.4 / 12.5
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 : 1.2 / 2.5
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 2.4
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 : 2.5
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Jeudi 21.11.19 sans mouvement

Comportements perturbateurs des élèves		Moments de la leçon	Nombre d'élèves
Niveau 1	Niveau 3	1. Avant le cours	E1 : 10.4 / 3.5 / 12.5 / 1.6
1. Est distrait	13. Critique	2. Introduction / consignes	E2 : 2.2 / 2.3 / 8.3 / 17.3 / 11.4 / 12.4 / 18.4 / 9.5 / 13.5 / 6.6 / 19.6
2. Bavarde	14. Attaque matériel	3. Transition	E3 : 1.2 / 2.3 / 12.5
3. En retard	15. Agresse	4. En cours d'activité (20 min)	E4 : 1.4 / 2.4
4. Pas costume	16. Conduite dangereuse	5. En cours d'activité (15 min)	E5 : 2.4
5. Quitte salle	17. Est grossier	6. Conclusion	E6 : 2.4
Niveau 2	18. Ridiculise		
6. Fait le clown	19. Résiste à la consigne		
7. Se chamaille			
8. Harcèle			
9. Fait du bruit			
10. Déforme activité			
11. Enfreint volontairement règles			
12. Arrêter de pratiquer			

Résumé

L'attention des élèves en classe est un sujet qui questionne depuis de nombreuses années. Notre réflexion sur ce questionnement nous a poussé à conduire une étude basée sur l'introduction du mouvement durant des périodes définies de la journée et d'en observer l'effet sur les élèves. Cette pratique devait nous permettre de voir si cela augmentait l'attention des élèves durant l'enseignement.

Lors de cette recherche, nous avons utilisé le système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) (Brunelle et al., 1993) pour observer les comportements perturbateurs. L'expérience s'est déroulée de la manière suivante : pendant quatre jours dans deux classes de degrés différents, nous avons alterné des périodes d'enseignement en intégrant parfois du mouvement. Nous avons observé et filmé six élèves que nous avons préalablement sélectionnés dans chaque classe, dans le but de relever l'ensemble de leurs comportements perturbateurs. Nous avons identifié trois catégories : les élèves atteints de TDAH, les élèves avec des facilités scolaires et les élèves avec difficultés scolaires. Nos observations nous ont permis d'analyser les effets de notre pratique sur les élèves.

À la fin de notre étude, nous avons constaté que la mise en place du mouvement dans notre pratique a été bénéfique pour la majorité des élèves mais surtout pour les élèves atteints de TDAH. Cependant, elle a eu des répercussions négatives sur un élève présentant des comportements déviants.

Mots clés :

- Attention
- Mouvement
- Apprentissage
- Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH)
- Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID)
- Comportements perturbateurs