

**Comprendre l'engagement des enfants en
difficulté dans les activités scolaires :
quelles clés pour les ergothérapeutes ?**

Unité d'intégration 6.5 – Semestre 6

Evaluation de la pratique professionnelle et recherche

Mémoire d'initiation à la recherche

Sous la direction de Madame Amélie SARAGONI

Sophie Bazin

Promotion 2014 - 2017

N° étudiant : ERGOP329

Mai 2017

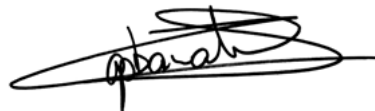
ENGAGEMENT SUR L'HONNEUR

L'article 9 de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au Diplôme d'Etat d'ergothérapie précise que les critères de réalisation et de validation du mémoire d'initiation à la recherche, comme toutes évaluations des Unités d'Enseignements, sont définis par chaque institut de formation en ergothérapie. L'étudiant s'engage à respecter les consignes telles qu'elles ont été définies et énoncées par l'institut de formation en ergothérapie de l'IRFSS – Centre Val de Loire. Ces consignes intègrent les règles de non plagiat, telles qu'elles sont définies par le code de la propriété intellectuelle.

Je soussignée, Sophie BAZIN, étudiante en 3ème année à l'Institut de Formation en Ergothérapie de l'IRFSS – Centre Val de Loire, m'engage sur l'honneur à avoir mené ce travail dans les règles édictées. Je reconnais avoir été informée des sanctions et des risques de poursuites pénales qui pourraient être engagées à mon encontre en cas de fraude et/ou de plagiat avéré.

A Tours, le 12 mai 2017

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Bazin', enclosed within a large, loopy oval stroke.

REMERCIEMENTS

Avant tout j'adresse un grand merci à ma directrice de mémoire, Amélie SARAGONI pour son aide précieuse pendant la rédaction de ce travail d'initiation à la recherche, pour ses encouragements, ses conseils, sa réactivité.

Je remercie la dynamique équipe pédagogique de l'IFE de Tours et son directeur Eric TROUVE. Ces trois années d'étude furent exigeantes, riches en apprentissage. Merci à tous pour vos encouragements, votre accompagnement et cet enseignement de qualité.

Merci à la sympathique promo 2014 – 2017 pour tous les bons moments de partage et d'échanges.

Enfin, je remercie mes enfants, Louise, Gabriel et Achille qui ont soutenu et supporté leur maman pas toujours très disponible pendant ces trois ans, notamment pendant la rédaction de ce travail de recherche.

A Sébastien, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

« *Statistiquement tout s'explique, personnellement tout se complique* ».

(Daniel Pennac, *Chagrin d'école*.)

SOMMAIRE

Introduction.....	1
I-De la déconstruction des préjugés à la construction de l'objet de recherche	3
I.1- Troubles des apprentissages ou difficultés scolaires : les champs d'intervention.....	3
I.2- School-based occupational therapy en Amérique du Nord.....	8
I.3- La question de recherche	11
II-Encrage théorique : la construction de l'objet de recherche	12
II.1 Activités signifiantes et significatives.....	13
II.2- Participation et engagement dans les activités.....	14
II.3- Motivation et volition	16
II.4- Construction de la problématique	19
III-Le modèle d'analyse et les hypothèses de recherche	20
III.1- Le modèle d'analyse.....	20
III.2- Les hypothèses de recherche	21
IV-Le modèle d'investigation.....	22
IV.1- Les objectifs de l'investigation	22
IV.2- Le type de matériaux.....	23
IV.3- Le champ d'investigation	24
IV.4- La méthode d'investigation	25
IV.5- Le guide d'entretien	27

V-Analyse des données et mise en perspective	30
V.1- Conduite du dispositif d'investigation.....	30
V.2- Présentation des matériaux bruts	33
V.3- Présentation de l'analyse	36
V.4- Lien avec le modèle d'analyse.....	47
V.5- Discussion et mise en perspective.....	48
 CONCLUSION.....	 52
Bibliographie.....	I
Liste des figures	IV
Liste des tableaux.....	V
ANNEXES	VI

Introduction

« L'ergothérapeute est un professionnel de santé qui fonde sa pratique sur le lien entre l'activité humaine et la santé ». L'annexe I de l'arrêté du 5 juillet 2010 qui définit le référentiel d'activité du métier d'ergothérapeute est explicite : l'ergothérapie est un métier dit « de santé » et l'exercice de la profession est réglementé par le Code de la Santé Publique. Pourtant, dès les premières semaines de formation, les étudiants sont encouragés à adopter une approche beaucoup plus systémique de leur futur métier. Ils doivent comprendre qu'une situation de handicap n'implique pas obligatoirement un problème de santé, de même que « les problèmes en matière d'occupation ne sont pas tous causés par une maladie ou des déficits » (Townsend et Polatajko, 2008). Mais il est souvent difficile de faire du lien entre cet enseignement théorique et la pratique professionnelle expérimentée sur les terrains de stage. Les futurs professionnels sont confrontés à des approches souvent centrées sur les pathologies, les déficiences et réglementées par les prescriptions médicales.

La première interrogation est venue de ce décalage entre théorie de l'enseignement et pratique sur les lieux de stage : l'ergothérapeute aurait-t-il sa place auprès de personnes présentant des problèmes en matière d'occupation non liés à une invalidité ou à des déficits ?

Lors d'un stage de fin de deuxième année au Canada, dans la province de l'Ontario, j'ai travaillé avec des ergothérapeutes intervenant dans les écoles primaires ordinaires auprès d'enfants et d'enseignants pour favoriser les apprentissages scolaires. Les ergothérapeutes sont dans cette province souvent intégrés à l'équipe pédagogique et travaillent ensemble pour améliorer la participation scolaire de tous les enfants. Ils travaillent dans un champ qui se situe à la frontière entre le médical, le social et la pédagogie.

J'ai souhaité approfondir ce sujet et le transposer en France où l'échec scolaire est un vrai enjeu de société. Chaque année, 20% des élèves sortent du CM2 avec de graves lacunes en lecture, écriture et mathématiques (Haut Conseil de l'éducation, rapport 2012). Je me suis interrogée sur la pertinence d'axer un travail d'initiation à la recherche scientifique sur le rôle des ergothérapeutes auprès d'enfants en échec

scolaire. Le rôle de l'ergothérapeute est-il d'intervenir dans les écoles ordinaires auprès de tous les enfants susceptibles de rencontrer des difficultés dans leur scolarité ? Sommes-nous légitimes sur ces sujets de société en tant que profession paramédicale ? De nombreux professionnels des champs pédagogiques ou psychosocial interviennent déjà sur ce sujet sensible de l'échec scolaire : les ergothérapeutes pourraient-ils avoir également un rôle à jouer ?

L'objet de ce mémoire est de comprendre s'il est possible d'intégrer une vision plus sociale, plus connectée aux sciences de l'activité humaine du métier d'ergothérapeute en matière d'accompagnement des enfants ayant des difficultés dans leurs apprentissages scolaires. La question de départ est par conséquent la suivante : **l'ergothérapeute est-il légitime pour accompagner les enfants ayant des difficultés dans leurs apprentissages scolaires ?**

C'est pour tenter de répondre à ces interrogations qu'a été initié le présent travail de recherche. Dans un premier temps, j'expliquerai comment les lectures et les entretiens avec certains ergothérapeutes travaillant en pédiatrie ont permis de faire évoluer mes interrogations, de déconstruire mes préjugés pour aboutir à la construction d'une question de recherche. Dans une deuxième partie, j'utiliserai le modèle de l'occupation humaine de Gary Kielhofner (Kielhofner, 2008) comme encrage théorique pour approfondir la question de recherche et construire un cadre d'analyse permettant d'aboutir à une problématique. Ensuite, je présenterai le modèle d'investigation qui a permis de recueillir les données qualitatives sur le terrain. Ces données seront enfin analysées et mises en perspective au travers du prisme des concepts théoriques définis. Une discussion permettra de conclure sur les limites de cette étude et d'envisager une éventuelle suite à ces travaux.

I- De la déconstruction des préjugés à la construction de l'objet de recherche

I.1- Troubles des apprentissages ou difficultés scolaires : les champs d'intervention

I.1.1 – La difficulté, une étape normale de l'apprentissage ?

Il est admis en France que 15 à 20% d'une classe d'âge est en difficulté dans les apprentissages fondamentaux lors de l'entrée au collège (Fluss, 2013). Le « Program of International Student Assessment » (PISA) qui mesure tous les trois ans les performances des différents systèmes éducatifs de l'OCDE et qui vient de paraître en décembre 2016 indique que la France bat tous les records d'injustice et se révèle incapable de faire réussir les moins privilégiés. Et elle en est de moins en moins capable peut-on lire dans le Monde daté du 6 décembre 2016 (Le Monde de l'Education, 2016).

Or les lacunes en cycle primaire « prédisent en partie le parcours scolaire ultérieur, qui suit souvent une logique implacable » (Brun et Guinard, 2015). Les connaissances et compétences apportées par l'école primaire peuvent être considérées comme les premières pierres d'un édifice et les connaissances alphabétiques et numériques de base comme les fondements incontournables de l'acquisition de connaissances ultérieures, elles-mêmes largement véhiculées, dans un deuxième temps, par la lecture. Ainsi, des lacunes précoces tendent à se répercuter sur les futurs apprentissages et sur la trajectoire scolaire avec peu de possibilités de rattrapage, ce qui malheureusement se vérifie au quotidien (Caille & Rosenwald, 2006 cité par Brun et Guinard, 2015).

Sur son site internet, le ministère de l'éducation nationale explique que « l'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de sa réussite ». Les apprentissages fondamentaux que sont l'acquisition de la lecture, du calcul, de l'écriture et de l'orthographe sont les objectifs prioritaires des premières années de la scolarité obligatoire que constitue l'école primaire pour les enfants de 6 ans à 11 ans (Ministère de l'éducation, 2016).

Le socle commun des connaissances, des compétences et de la culture identifie ainsi les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises dans 5 domaines différents : - Le domaine des langages (français, langage mathématique, langue étrangère) pour apprendre à structurer sa pensée, pour communiquer et comprendre les autres. - Le domaine des méthodes et outils pour apprendre à apprendre, condition pour pouvoir se former tout le long de sa vie, faire l'apprentissage de l'autonomie, apprendre de ses erreurs- Le domaine de la formation du citoyen pour forger les aptitudes à vivre ensemble, à coopérer, à expérimenter les valeurs de la république, de l'engagement moral et civique. - Le domaine des systèmes naturels et techniques pour avoir une approche rationnelle des phénomènes, émettre des hypothèses, faire la différence entre des croyances et des faits. - Et enfin le domaine des représentations du monde et de l'activité humaine : histoire des sociétés humaine, géographie, activités économiques ainsi que les principaux mouvements culturels et artistiques. (Ministère de l'éducation, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, 2016).

Ces apprentissages de base jouent un rôle crucial dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale du futur adulte. Que se passe-t-il quand ces apprentissages deviennent difficiles ? Car si la difficulté est une étape normale des apprentissages, elle peut recouvrir des causes diverses et nécessite une analyse poussée (Perraudau, 2010). En tant qu'indicateur de l'activité de l'élève, il est important d'en connaître la cause et notamment savoir différencier les troubles des apprentissages, des difficultés scolaires ou des retards d'acquisition.

1.1.2 – Troubles spécifiques des apprentissages, le champ médical

Au cours de la deuxième année d'études à l'Institut de Formation en Ergothérapie de Tours (IFE), le docteur Pouhet, médecin en rééducation fonctionnelle et spécialiste des Troubles Spécifiques des Apprentissages (TSA) est intervenu lors d'une conférence réalisée au sein de l'institut en collaboration avec le docteur Mazeau, également médecin en rééducation fonctionnelle (Pouhet et Mazeau, 2015). Les deux médecins ont débuté leur intervention en insistant sur la différence à faire entre les troubles spécifiques des apprentissages (TSA) et les difficultés scolaires. Ils expliquent que les TSA concernent « tout trouble instrumental affectant la mise en place et le bon fonctionnement des apprentissages comme le langage oral, la lecture, l'écriture, le

calcul ou les fonctions exécutives ». Ils ne seraient dus qu'à des facteurs intrinsèques au sujet, c'est à dire à une origine neurobiologique. Ils répondent à un ensemble de critères inscrits dans la classification internationale des maladies (la CIM-10) et dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (le DSM-IV). Ils représentent donc un sous-secteur particulier des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaire, un secteur qui exclut tout effet de l'environnement sur l'émergence des troubles des apprentissages, tout effet d'un environnement social ou familial défavorable par exemple.

Dans leur ouvrage *« Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux DYS »*, Michèle Mazeau et Alain Pouhet expliquent que *« les difficultés scolaires sont d'une extrême fréquence et les confusions avec les troubles des apprentissages, communément appelés les troubles « DYS » contribuent d'une part à décrédibiliser les actions entreprises pour les « DYS » auprès des enseignants et des pouvoirs publics et d'autre part conduisent à surcharger indûment les structures et professionnels spécialisés en neuro psychologie infantile »* (Mazeau, M. & Pouhet, A., 2014). Pour les auteurs, la distinction entre les troubles ou les difficultés des apprentissages est primordiale car le choix des aides utilisées et leur efficacité ne relèvent pas des mêmes champs d'intervention dans les deux cas : champ psycho social ou pédagogie pour les difficultés d'apprentissage, champ médical et paramédical pour les troubles « DYS » (Mazeau et Pouhet, 2014).

Effectivement, les ergothérapeutes que j'ai rencontrés m'ont confirmé que les ergothérapeutes intervenant auprès d'enfants scolarisés en école ordinaire travaillent principalement en France dans des structures médico-sociales de type Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD ou SESSD) ou en cabinet libéral auprès d'enfants porteurs de Troubles Spécifiques des Apprentissages. Le décret N°89298 du 27 octobre 1989 précise qu'en matière de scolarité seuls les ergothérapeutes travaillant dans les services de soins ouverts vers l'extérieur et les libéraux ont la possibilité d'accomplir leur mission au sein des écoles. (*Ergothérapie en pédiatrie*, 2010).

Les SESSAD ou SESSD interviennent auprès d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Les professionnels accompagnent les enfants sur leur lieu de scolarisation ou à domicile, à la suite d'une notification de la Maison

Départementale des Personnes en situation de Handicap (MDPH). Les ergothérapeutes installés en libéral sont encore peu nombreux en France même si les chiffres progressent : ils étaient 716 ergothérapeutes à exercer en cabinet libéral en 2014 contre 283 en 2009 (SICART, 2014). Cela représente environ 8% de la profession. Sur son site internet, le réseau national français des ergothérapeutes libéraux (Réseau national français des ergothérapeutes libéraux, Synfel-Ergolib) explique que les ergothérapeutes en pédiatrie accompagnent différentes pathologies dont il dresse une liste. Sur le site internet de l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (Association Nationale Française des Ergothérapeutes), sont référencés les ergothérapeutes membre de l'association et intervenant en libéral en pédiatrie. Il est noté que leur activité est principalement basée sur les troubles spécifiques des apprentissages et/ou les aménagements de lieu de vie.

Ces professionnels, qu'ils exercent en structure médico-sociale ou en libéral, travaillent auprès d'enfants dont les difficultés scolaires sont diagnostiquées comme « troubles des apprentissages » et qui peuvent bénéficier après l'avis du médecin de l'éducation nationale et de la MDPH d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). (Savournin, 2016). J'ai pu rencontrer deux ergothérapeutes intervenant à l'IFE de Tours et qui travaillent dans ces deux secteurs : l'une en SESSAD, l'autre en cabinet libéral. Les deux professionnels que j'ai rencontrés de manière séparée, ont tenu sensiblement le même discours. Ils m'ont confirmé accompagner presque exclusivement des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives. Les interventions sont individuelles. Quand elles se déroulent à l'école, elles sont le plus souvent réalisées dans une pièce à part, dédiée à ce type de séances de professionnels paramédicaux. L'intervention peut se faire plus rarement dans la classe et auprès de l'enseignant mais les ergothérapeutes ne sont pas intégrés à l'équipe pédagogique et sont considérés comme des professionnels para médicaux en charge de rééducation ou réadaptation suite à un trouble en général diagnostiqué. Il serait donc demandé aux ergothérapeutes, professionnels du champ paramédical de « limiter » leur accompagnement aux enfants porteurs de troubles spécifiques des apprentissages, et de laisser les enseignants, éducateurs, psychologues et autres pédagogues prendre en charge les enfants présentant de « simples » difficultés scolaires.

I.1.3 – Elèves en difficulté et réseaux d'aides spécialisées

Les difficultés en matière de scolarité sont des sources de difficulté de communication, d'intégration sociale avec des répercussions à la fois sur le vécu individuel de l'enfant : souffrance psychologique, anxiété, fatigue et sur le vécu familial (Lany-Bayle, 2006). Or personne n'est en difficulté tout seul : « on ne peut pas isoler l'élève par rapport aux difficultés dont il serait détenteur » explique Martine Lany-Bayle, psychologue clinicienne et professeure en sciences de l'éducation à l'université de Nantes. La difficulté scolaire n'est pas une propriété intrinsèque de l'élève mais le fruit d'un rapport entre lui, l'enseignant, la classe, l'école, la famille, la société. Faire porter la responsabilité sur le seul élève est injuste et contre-productif, il s'agit d'une stigmatisation.

Le futur ergothérapeute fait rapidement le lien avec la stigmatisation des personnes en situation de handicap : de la même manière, la personne présentant des déficiences n'est pas seule responsable de sa situation de handicap, toute la société l'est aussi : « ce n'est pas la personne qui est handicapée mais la situation qui est porteuse de handicap ». Il est important de ne pas ignorer les facteurs sociaux, environnementaux dans les apprentissages scolaires. Les difficultés des apprentissages supposent d'être « analysées dans le cadre de l'activité de l'apprenant en situation », en prenant en compte son environnement affectif, social, institutionnel. (Savournin, 2016).

Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes, leurs réponses aux consignes et leur adaptation à la vie collective révèlent des difficultés susceptibles de nuire à leur avenir scolaire. À l'école élémentaire, des élèves sont très en-dessous des exigences des programmes. Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants de ces classes. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les maîtres E (difficultés d'apprentissage) et des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, les maîtres G (difficultés d'adaptation à l'environnement scolaire) ainsi que des psychologues scolaires. Ils sont membres à part entière de l'équipe enseignante des écoles où ils exercent. Ils interviennent auprès des élèves

de la maternelle au CM2, en classe ou en petits groupes. Ils renforcent les équipes pédagogiques des écoles. Lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans ses apprentissages, l'enseignant spécialisé aide le maître à identifier les obstacles à la réussite, établir les objectifs avec l'élève, proposer des situations, activités, supports, modalités d'évaluation (ANNEXE I Les RASED, Circulaire du 18 Août 2014).

Pour conclure sur cette première sous partie, on peut estimer qu'en France les disciplines sont nombreuses qui contribuent à éclairer les pratiques d'enseignement et les processus d'apprentissage et aucune, sans doute, ne doit être écartée. (Savournin, 2016). Il semble que chaque champ d'intervention soit encore cloisonné, le champ pédagogique, le champ psycho social, le champ para médical. Le monde enseignant ne semble pas accepter la « médicalisation des apprentissages » : « Certes, les praticiens utilisent des connaissances, mais le contexte réel de l'intervention pédagogique et didactique d'un enseignant dans sa classe est porteur de déterminations non réductibles à des techniques et dans lesquelles l'invention doit continuer à avoir place. » (Savournin, 2016). Serait-il possible de trouver un modèle qui pourrait faire s'enrichir les différentes pratiques ?

1.2- School-based occupational therapy en Amérique du Nord

Dans leur éditorial de la revue française de l'ergothérapie « ErgOTHérapies »(2014, N°55), Marine Tosser et Adeline Avril rappellent qu'«aux Etats Unis, certains ergothérapeutes font partie intégrante de l'équipe scolaire et sont donc embauchés par le système scolaire américain ». Ces ergothérapeutes sont des « School-based occupational therapists ».

Sur son site internet, l'American Occupational Therapy Association (AOTA, 2016) explique : « *School-based occupational therapy practitioners support academic achievement and social participation by promoting occupation within all school routines, including recess, classroom, and cafeteria time* ». Les ergothérapeutes travaillant dans ces écoles aident les enfants à remplir leur rôle d'élève et les préparent à leur intégration sociale future. Le but de l'ergothérapie en milieu scolaire est d'aider les enfants à réussir (Jackson, citée par Tosser et Avril, 2014). Les ergothérapeutes aident les élèves à trouver les moyens pour parvenir à faire les choses qu'ils ont à faire ou veulent faire.

Il existe au Canada, en Ontario, une pratique de l'ergothérapie dans les écoles auprès d'enfants ne présentant pas de troubles spécifiques. Elizabeth Jasmin (Jasmin, 2016, p70), ergothérapeute au Québec, explique l'intervention des ergothérapeutes en classe ordinaire comme soutien au développement et à la participation des enfants. L'efficacité de l'ergothérapie en milieu scolaire a été démontrée dans plusieurs études. L'ergothérapeute permet aux enfants d'améliorer leurs habiletés et leur rendement scolaire et les effets de l'intervention sont optimisés quand l'ergothérapeute travaille en collaboration avec les enseignants et les parents (Whalen 2003, cité par Jasmin, 2016).

Elizabeth Jasmin explique qu'il est pertinent d'offrir des services d'ergothérapeutes en milieu scolaire. Elle travaille notamment dans des écoles de milieux défavorisés (écoles québécoises ayant un indice élevé de « défavorisation ») car au Canada comme en France, la relation entre difficultés scolaires des enfants et environnement social et familial peu étayant a été largement démontrée.

L'université Mc Master de la ville de Hamilton au Canada (Ontario) a développé au sein de son école des sciences de la réadaptation, un centre spécialisé dans le suivi des enfants présentant des spécificités dans leur développement. A partir de recherches sur les enfants présentant des troubles du développement et de la coordination, des ergothérapeutes sont intervenus dans les milieux scolaires ; ils ont reconnu le besoin de passer d'un modèle de prestation de service directs et individuels à une approche dans l'ensemble de la classe. (Missiuna et al., 2012). Le modèle qui se nomme Partnering for Change (P4C) est un modèle novateur qui améliore les prestations des ergothérapeutes en milieu scolaire auprès de l'ensemble des enfants. Ce système est basé sur le principe du Design Universel (Universal Design for learning) qui s'attache à permettre la performance occupationnelle dans les classes au travers de la promotion de changements de l'environnement physique et social. (Missiuna et al., 2012). Ainsi il est prouvé que la modification de l'environnement scolaire favorise les apprentissages et l'attention. Ce concept de design universel (Universal Design) permet à l'ensemble des enfants de profiter des modifications de l'environnement proposées par l'ergothérapeute. Il permet également de favoriser l'attention et l'engagement qui sont des notions très reliées au succès dans les activités scolaires.

Dans le livre « *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapique de la santé* », (Townsend, Polatajko, Cantin, 2013), Noémi Cantin, ergothérapeute canadienne travaillant dans les écoles, consacre un chapitre à l'habilitation scolaire. Elle présente le cas de Daniel, élève de primaire, adressé par l'enseignante en ergothérapie car il présente des difficultés d'écriture et perturbe la classe. L'ergothérapeute explique, après entretien avec Daniel, que l'écriture n'est pas une activité signifiante pour lui. Il estime d'ailleurs ne pas avoir de difficultés particulières. Il évoque par contre son intérêt pour le basket et l'importance pour lui d'acquérir des habiletés dans ce domaine. Plutôt que d'intervenir en rééducation ou réadaptation sur la motricité fine, Noémi Cantin a choisi de travailler sur un objectif occupationnel ayant de la valeur pour Daniel, sur une activité signifiante pour lui, à savoir le basket. Le fait de travailler cette activité lui a permis de prendre conscience qu'il avait les capacités de maîtriser une situation, dans le but de développer sa confiance en lui, de développer ses habiletés pour renforcer le sentiment d'appartenance de manière à tendre vers le développement des habiletés d'écriture. L'approche explicitée par cette ergothérapeute intervenant dans les écoles permet aux enfants de développer des stratégies globales de résolution de problème qu'ils pourront transposer dans d'autres occupations. Elle explique également que l'ergothérapie offerte dans certaines provinces canadiennes est financée par les ministères de la santé ou de l'éducation. Le rôle des ergothérapeutes en milieu scolaire est d'habiliter les enfants à participer à la vie scolaire. Les prestations offertes par les ergothérapeutes sont « axées sur les occupations signifiantes par opposition aux habiletés fondamentales préalables. » C'est en poursuivant mes recherches et en me questionnant sur le rôle de l'ergothérapeute que je me suis posée la question de l'amélioration de la participation des enfants dans les activités scolaires.

En Grande Bretagne aussi certains ergothérapeutes travaillent avec les enseignants pour améliorer les compétences, ainsi que l'engagement et la participation des enfants en milieu scolaire. « Il s'agit d'un partenariat innovant et couronné de succès entre les mondes de la santé et de l'éducation ». Comme conséquence de l'école inclusive, de plus en plus d'élèves avec des difficultés différentes sont accueillis dans les écoles ordinaires. Les enseignants spécialisés travaillent donc en collaboration avec les ergothérapeutes. (Hutton, 2009). Les ergothérapeutes font partie de l'équipe pédagogique. Ils ont pour objectif d'augmenter la participation et l'engagement de tous

les enfants concernant les activités scolaires. Les ergothérapeutes donnent des informations sur le développement sensoriel et moteur des enfants et comment cela influence leurs apprentissages.

I.3- La question de recherche

S'il peut être légitime pour un ergothérapeute de s'intéresser à l'accompagnement des enfants qui présentent des difficultés dans leurs apprentissages scolaires, **comment les ergothérapeutes peuvent-ils encourager la participation dans les activités scolaires des enfants ayant des difficultés d'apprentissage?** Cette question de recherche est le point de départ d'une démarche de recherche en intelligibilité qui grâce à l'appui et à la définition des différents concepts théoriques, me permettra de construire la problématique et les hypothèses de recherche.

II- Encrage théorique : la construction de l'objet de recherche

« Une prise de recul sur les fondements conceptuels en ergothérapie permet de comprendre l'évolution du monde de la santé et du sens que nous devons mettre dans nos interventions. Notre pratique est influencée par différents modèles, concepts ou théories qui permettent d'y apporter un cadre de référence. » (Morel-Bracq, 2010).

J'ai choisi d'utiliser le modèle de l'occupation humaine (MOH) de Gary Kielhofner (USA) pour apporter un éclairage théorique à la question de recherche sur la participation dans les activités scolaires. Il s'agit d'un modèle de référence en ergothérapie, le plus cité dans les articles scientifiques. (Manidini, 2006). Il puise ses références au sein de domaines aussi variés que la psychologie humaine, l'anthropologie, la sociologie, domaines qui se sont tous intéressés aux difficultés dans les apprentissages scolaires.

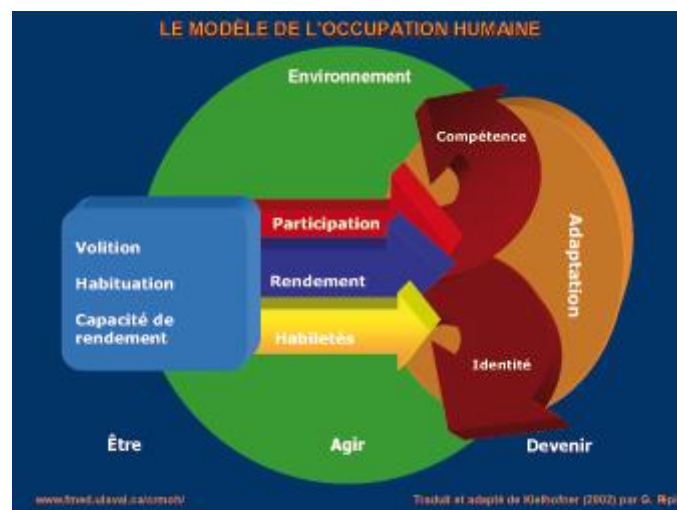


Figure 1 : Le Modèle de l'Occupation Humaine

Le MOH s'intéresse à la nature occupationnelle de l'être humain qui donne un sens à sa vie et lui permet de s'adapter aux exigences de la vie en société.

L'objectif de ce modèle est d'élaborer une théorie pertinente pour les ergothérapeutes afin de mieux comprendre l'importance et le processus d'engagement humain dans l'activité, structurant le recueil de données et la pratique. Il s'intéresse à la signification des activités chez l'être humain, en quoi telle ou telle activité va favoriser ou pas l'engagement occupationnel et la participation de la personne à l'activité. (Morel-Bracq, 2009).

Une des assertions sous jacentes du MOH est qu'en s'engageant dans l'occupation, les êtres humains acquièrent des valeurs et des habiletés et qu'ils développent des champs d'intérêt, un sentiment de confiance en soi et un ensemble de compétences qui pourront être utilisées lors de la participation aux activités.

Les activités scolaires représentent une grande partie du temps d'un enfant scolarisé en primaire. Que se passe-t-il quand la réalisation de ces activités est rendue difficile ou laborieuse suite à des difficultés, quand l'engagement des enfants dans ses activités scolaires devient un défi ?

II.1 Activités signifiantes et significatives

En tant qu'ergothérapeute, les activités signifiantes et significatives sont la base de notre métier. « Une activité est signifiante lorsqu'elle a un sens pour la personne, elle est significative lorsqu'elle a un sens pour l'environnement social » (Leontiev, cité par Rochex, 1995). La motivation d'une personne pour une activité implique que cette activité prenne du sens pour elle, par rapport à son existence, à ses intérêts et qu'elle ait un but identifié sans quoi la personne peinera à s'y engager. (Trombly, 1995, cité par Meyer, 2007). Ces caractéristiques, nommées en anglais « meaningfulness » et « purposfulness » ne sont pas propres à l'activité elle-même mais à ce que la personne y met. A priori, le but d'une activité et le sens qui lui est attribué varient d'une personne à une autre, d'un contexte à un autre et au cours du temps.

Dans la littérature actuelle, les termes activités signifiantes et significatives ont pu être remplacés par le terme « occupation » qui sera également utilisé dans la suite de ce mémoire. « L'occupation contient l'ensemble des activités et des tâches de la vie quotidienne auxquelles les individus et les différentes cultures donnent un nom, une structure et une signification. L'occupation comprend tout ce qu'une personne fait pour prendre soin d'elle, se divertir, et contribuer à l'édifice social et économique de la communauté. (ACE, 2002, cité par Meyer, 2007). Aller à l'école est une occupation significative et obligatoire pour tous les enfants entre 6 ans et 16 ans. Or lorsque l'enfant rencontre des difficultés scolaires, il s'agit bien d'une atteinte potentielle à ses occupations, aux activités qui sont significatives pour la société dans laquelle il vit. Il s'agit d'une limitation de ses activités et d'une restriction dans sa participation, ce qui a des conséquences on l'a vu bien au-delà de l'environnement scolaire direct : en effet,

les difficultés d'apprentissage entravent l'exercice de ses rôles sociaux, affectent son identité sociale et personnelle, restreignent sa compréhension du monde, détériorent sa qualité de vie. (ACE citée par Meyer, 2007). La question est de savoir si les activités scolaires sont significatives pour tous les enfants ?

L'exemple donné par Noémi Cantin (Townsend, Polatajko, Cantin, 2013) montre que pour beaucoup d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage les activités scolaires telles que l'écriture ou les mathématiques, ne sont pas significatives pour eux. L'objectif de l'ergothérapeute est bien de se centrer sur son client et de s'appuyer sur les activités significatives pour lui pour lui permettre d'améliorer son rendement à l'école. « Le rôle des ergothérapeutes en milieu scolaire ne consiste pas à fournir des services complets de réadaptation, mais bien à habiliter les enfants à participer à la vie de leur milieu scolaire » explique Noémi Cantin. Elle explique que l'évidence scientifique suggère que la thérapie axée sur les occupations significatives intégrée à la routine ainsi qu'au contexte de la salle de classe éducative entraîne de meilleurs résultats.

En travaillant avec les enfants sur les activités significatives, en les accompagnant pour améliorer leur rendement dans les activités qui ont du sens pour eux, l'ergothérapeute pourra-t-il les encourager à s'engager dans les activités scolaires ?

II.2- Participation et engagement dans les activités

Le concept de participation a reçu une attention mondiale lors de la publication de la Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). (OMS, 2001). La participation a été définie comme l'implication d'une personne dans des situations de vie réelle par le biais d'activités socialement contextualisées. (European Network of Occupational Therapy in Higher Education, ENOTHE, 2007). Cette définition a évolué : en 2013 le comité ENOTHE définit la participation comme l'engagement par l'occupation dans des situations de vie socialement contextualisées. Ces situations de vie incluent des activités de soins personnels, de mobilité, de relations sociales, d'éducation, de loisirs, de spiritualité.

Certains auteurs y relient les concepts inhérents en science de l'occupation en définissant la participation comme « l'ensemble de séquences organisées d'activités dirigées vers un but personnellement ou socialement significatif ». (Coster et Khetani, 2008, cités par Pierce, 2016). L'objectif des ergothérapeutes est d'identifier les

obstacles limitant la participation dans les occupations et permettre la mise en place de processus qui soutiennent l'engagement des personnes. (Pierce, 2016). Le terme de « participation » est utilisé dans le vocabulaire courant pour définir le fait de prendre part à une activité. La participation d'un enfant dans les activités de la classe fait partie des critères de compétences des élèves que les enseignants évaluent ; cette participation se retrouve formalisée sous forme de commentaire dans les bulletins de note (« bonne participation », ou au contraire « des efforts à faire en participation »).

L'engagement est un concept que l'on retrouve souvent associé à la participation dans la littérature scientifique. L'engagement est défini comme le « sentiment de participer, de choisir, de trouver un sens positif et de s'impliquer tout au long de la réalisation d'une activité ou d'une occupation. » (Meyer, 2013). L'Association Canadienne des Ergothérapeutes (ACE) explique que la finalité de l'ergothérapie est la promotion de la participation à la société par le biais de l'engagement dans l'occupation.(cité par Meyer, 2013).

Dans son discours d'ouverture du congrès annuel de the American Occupational Therapy Association en 2015 (AOTA), la présidente de l'association, Virginia Stoffel, explique que les ergothérapeutes utilisent pour encourager la participation de leurs clients, les stratégies fondées sur les concepts d'engagement, d'exploration et d'empowerment. L'engagement dans une occupation est défini comme « le résultat d'un choix, d'une motivation, et d'une signification dans un contexte et un environnement aidant ». (AOTA, 2014 cité par Stoffel, 2015). L'AOTA indique que l'engagement dans la réalisation des activités valorisées par les usagers est le centre et la cible de l'ergothérapie et un moyen de traitement privilégié mais non exclusif. Virginia Stofel explique que l'intervention des ergothérapeutes doit permettre aux personnes de développer leurs compétences, leur confiance en eux et en leurs capacités, leur « empowerment ». Elle explique que d'aider les personnes à développer des stratégies d'engagement peut être une des grandes forces de notre profession. Le concept d'engagement est depuis quelques années l'un de ceux qui apparaissent le plus largement en ergothérapie notamment dans les finalités d'une profession qui vise la participation sociale par l'engagement dans des occupations. Divers écrits très récents en ergothérapie sont largement orientés vers une ergothérapie sociale qui défend le droit à des occupations satisfaisantes pour les

populations défavorisées ou discriminées. Le concept d'engagement y est décrit. Ces auteurs n'attribuent plus à l'ergothérapeute la mission de thérapie mais celle de favoriser l'engagement des personnes dans des occupations par des actions d'empowerment. (Meyer, 2013)].

Comment susciter ou soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires ? Comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissages ? Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais restent peu connues des professionnels. L'ergothérapeute a pour objectif d'augmenter la motivation et la participation de la personne pour favoriser son engagement. Cette expertise pourrait-elle être mise au service des apprentissages scolaires ?

II.3- Motivation et volition

Pour le sens commun, la motivation est la raison ou la justification d'une action autant qu'un état émotionnel positif dans la réalisation d'une activité (Meyer, 2013). Etre motivé qualifie un état d'engagement et un ressenti de la personne vers quelque chose à quoi elle aspire, comme réussir à faire ses devoirs, avoir de bonnes notes ou jouer au basket avec ses camarades de classe. Gary Kielhofner (Kielhofner, 2008) explique qu'il existe deux sortes de motivation :

- La motivation extrinsèque : est une incitation externe à la personne qui la pousse à l'action comme la perspective d'un gain ou la manière d'éviter une sanction ou un désagrément ou encore pour satisfaire les attentes d'un tiers. La personne qui arrête de fumer est motivée car elle a été motivée à arrêter, on lui a expliqué les bonnes raisons d'arrêter. L'enfant veut avoir des bonnes notes et réussir en classe pour faire plaisir à ses parents, à son enseignant. La satisfaction des besoins sociaux relèvent de la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque peut être vécue comme une obligation ; elle peut dans ce cas générer de la colère, de la frustration, de l'anxiété (Wu et al, 2000 cité par Meyer, 2013).

- La motivation intrinsèque est définie comme la réalisation d'une activité par le seul effet du plaisir ou de la satisfaction qu'elle génère. C'est le plaisir de faire l'activité qui

soutient la performance (Orlova, K., Ebner, J., Genoud, P., 2015). Elle est la volonté de la personne, un besoin inné d'utiliser ses capacités d'agir ; le désir d'être son propre agent qui produit des effets satisfaisants pour lui-même. C'est le versant plus intime de la motivation.

Les ergothérapeutes utilisent des activités qui motivent les personnes à agir en choisissant des activités qui sont signifiantes pour eux. Il est fait l'hypothèse que si la personne aime l'activité, elle travaillera plus fort et plus longtemps. Cela semble évident mais peu d'études l'ont démontré et ont mesuré la relation entre les deux. (Thibodeaux, Menks Ludwig, 1988). L'étude réalisée par ces deux ergothérapeutes montre que si l'activité est signifiante pour la personne, elle agit comme un moteur de motivation intrinsèque qui est comme une force dynamique qui influence le comportement et qui est différente des besoins externes. Pour faciliter cette motivation intrinsèque, l'environnement doit favoriser l'exploration, la répétition et l'imitation. Les tâches doivent correspondre aux habiletés cognitives qui ne doivent pas être trop difficiles et être signifiantes c'est à dire avoir une valeur pour la société.

Le modèle de l'occupation Humaine de Gary Kielhofner a modélisé le processus de motivation au travers du concept de la volition. (Kielhofner, 2008). La volition est la capacité de choisir ou de faire ou de continuer à faire quelque chose en ayant conscience que la réalisation de cette activité est volontaire. Elle regroupe trois concepts :

- la causalité personnelle : ce que la personne pense et connaît de ses capacités à réaliser une activité, de son efficacité : être prêt à s'engager dans des actions avec confiance ou au contraire d'anticiper un échec et de se sentir anxieux dans telle situation. - les valeurs de la personne : ce qui est important, comment la personne voit le monde, ce qu'elle considère comme important et significatif (au sens social et au sens personnel) - les centres d'intérêt : de la personne , son attrait pour certaines activités, ses préférences. Le fait qu'elle puisse exprimer ses intérêts. Ce que la personne trouve agréable et satisfaisant à réaliser, ce qui rend une activité plus attirante qu'une autre.

Réunis ensemble, ces trois concepts constituent des dispositions et un état d'esprit qui permettent à la personne d'anticiper, de choisir, et reflètent sa performance. Ces trois

domaines produisent de la motivation pour choisir des actions (Helfrich, C. Kielhofner, G. Mattingly, C. 1993). Ils sont le reflet de ce que la personne croit savoir d'elle-même, a mémorisé sur elle-même et son environnement et ils influencent la manière dont elle va être motivée à faire quelque chose. Une personne qui pense avoir la capacité de contrôler les événements sera plus disposée à se projeter vers l'avenir, à élaborer des projets, qu'une personne qui pense ne pas avoir de prise sur les événements.

Gary Kielhofner (2008) explique que la volition représente la motivation d'une personne en faveur d'une activité : est-ce que je me sens capable de réaliser cette activité, est-ce que j'éprouve du plaisir à réaliser cette activité, est-ce que cette activité a du sens pour moi ? Chacun préfère réaliser des activités qu'il apprécie, dans lesquelles il se sent compétent et est content de les réaliser. Par exemple, un enfant peut avoir fait sienne l'idée de l'importance de l'école, et du fait de ne pas y être performant, le sentiment de ne pas faire bien. La volition est la manifestation émotionnelle, un ensemble de croyances et de pensées qui incluent l'expérience (Kielhofner, 2008). Une fois qu'on a fait l'expérience qu'on est compétent dans quelque chose, on anticipe positivement l'activité ; on s'implique, et on évolue au fur et à mesure. Le processus volitionnel est un processus qui se modifie lorsque la personne tente de nouvelles expériences, anticipe, fait des choix occupationnels. Il se modifie en fonction également de l'environnement social, familial, des retours positifs ou négatifs de ses pairs, de son environnement. Si le retour est négatif, la personne hésitera à se confronter à nouveau à ce sentiment d'échec.

Différentes études ont été faites sur la manière de recueillir les données concernant les concepts de volition, de motivation, d'engagement. Car on l'a vu, le fait de comprendre ce qui motive une personne requiert de connaître ses caractéristiques en terme de volition et l'influence de son environnement. (Chern, et al.,1995).

Les informations peuvent être recueillies de la part de personnes qui peuvent s'exprimer sur leurs intérêts, sur leurs capacités personnelles, par le biais d'entretiens, de récits narratifs de vie. Par contre, pour les personnes qui ne sont pas en capacité de s'exprimer ou qui ont un niveau d'élaboration plus faible comme les enfants, il existe le « The Volitional Questionnaire » qui est issu du MOH. Cet outil est aujourd'hui reconnu comme un outil d'évaluation utilisé par les ergothérapeutes qui veulent évaluer la motivation des personnes avec lesquelles ils travaillent.

II.4- Construction de la problématique

Les ergothérapeutes peuvent améliorer les capacités des personnes au travers de leur participation à des activités significantes pour eux et qui les motivent. Il leur faut trouver des moyens d'améliorer la motivation des personnes (Chern, 1995).

On peut comprendre que pour certains enfants ayant des difficultés des apprentissages, les activités scolaires ne correspondent pas à leurs habiletés et ne représentent pas une activité significative qui les motive.

On a vu que la personne a des champs d'intérêt et une motivation qui lui sont intrinsèques et qui lui permettent de choisir et de s'engager dans des occupations spécifiques. La motivation à persévérer dans les occupations est influencée par les champs d'intérêt et les choix individuels (Kielhofner, 1997 cité par Townsend et al., 2013)

L'ergothérapeute peut-il encourager les enfants à s'engager dans les activités scolaires en agissant sur leur motivation ? On a vu que l'engagement était une notion relative aux capacités internes de la personne.

D'autre part, la recherche confirme que lorsque des individus s'engagent dans des occupations significantes qui leur apportent des sentiments d'assurance et de confiance en soi, ils sont motivés à s'engager d'avantage.

La problématique qui émerge de ce travail de recherche en intelligibilité est la suivante :

Les ergothérapeutes peuvent-ils agir sur la motivation des enfants ayant des difficultés d'apprentissage pour encourager leur engagement dans les activités scolaires ?

III- Le modèle d'analyse et les hypothèses de recherche

III.1- Le modèle d'analyse

Le cadre conceptuel du groupe terminologie du European Network of Occupational Therapy in Higher Education (ENOTHE) propose une organisation des concepts centraux de l'ergothérapie. Ce cadre permet de regrouper des concepts proches comme motivation, volition et engagement qui s'attachent tous les trois à des aspects émotionnels concernant l'investissement de la personne dans ce qu'elle fait. Ils peuvent être modélisés comme suit : (Meyer, 2009)

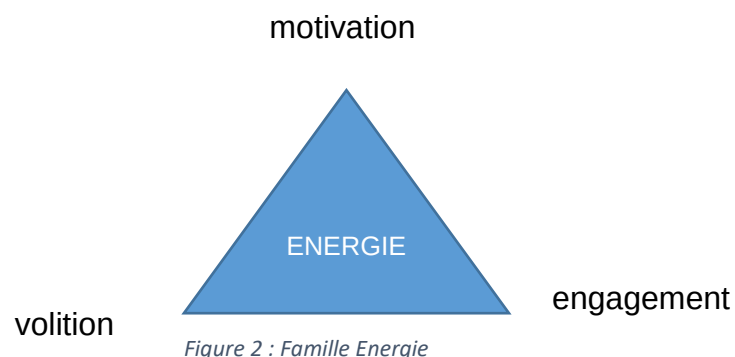


Figure 2 : Famille Energie

Cette famille a été nommée par le groupe de travail Terminologie la famille Energie parce qu'il a semblé au groupe que les trois termes ont en commun de considérer une sorte d'implication ou de vitalité que l'acteur met dans ses actions et que le terme énergie représente bien (Meyer, 2009). Il s'agit d'une des parties du monde interne du faire.

D'autre part, nous avons vu que ces concepts de volition, motivation, engagement constituent un cercle vertueux : plus la personne s'engage, plus sa motivation et sa volition vont augmenter.

Le cadre conceptuel qui semble adapté à cette recherche et que j'ai pu construire au fur et à mesure de la progression de la problématique et des hypothèses est le suivant :



Figure 3 : Modèle d'analyse

Temporellement parlant, le domaine interne du faire à savoir la volition, motivation, engagement pré existe et précède la réalisation de l'activité. Le propos n'est pas ici de s'intéresser aux causes de ces difficultés mais à la manière dont on peut agir pour améliorer l'engagement dans les activités scolaires en tant que professionnel ergothérapeute, en agissant sur la volition, la motivation et l'engagement.

III.2- Les hypothèses de recherche

L'objectif de ce travail de recherche en intelligibilité relatif au domaine des sciences de l'activité humaine est de comprendre comment les ergothérapeutes en agissant sur la motivation, la volition et l'engagement des enfants pourraient favoriser les apprentissages scolaires.

Or avant de comprendre comment les ergothérapeutes agissent, il faut décrire comment les trois concepts de volition, motivation et engagement s'expriment et influent éventuellement sur les apprentissages scolaires. Etant dans une démarche en intelligibilité, il ne s'agit pas de vouloir modifier le réel, mais de décrire son fonctionnement et de tenter de le comprendre. Il s'agit de connaître les éléments qui suscitent la motivation, de voir comment elle s'exprime pour pouvoir accompagner les enfants et l'utiliser comme levier.

En lien avec ce modèle d'analyse, les hypothèses de recherche qui ont été définies sont les suivantes :

- **Les enfants de primaire ont la capacité d'exprimer ce qui les engage dans les apprentissages scolaires**
- **L'engagement dans les activités scolaires favorise les apprentissages.**

IV- Le modèle d'investigation

Une étude publiée en 2010 dans le British journal of Occupational Therapy tente de comprendre comment s'exprime la volition de personnes atteintes de démence légère afin de définir l'accompagnement le plus adapté (Raber, Teitelman, Watts, Kielhofner, 2010). Pour comprendre comment s'exprime la volition chez ces personnes, les auteurs ont utilisé différents outils : l'observation des personnes lors des activités, les entretiens avec les aidants familiaux et professionnels et ont utilisé le Volitional Questionnaire. L'observation peut être un outil intéressant pour évaluer la motivation, l'engagement. En effet, un outil comme le Volitional Questionnaire (VQ) qui se propose de mesurer, d'étudier la volition de personnes qui n'ont pas la capacité complète de s'exprimer ou qui ont des difficultés à le faire s'appuie sur l'observation des personnes. L'observation directe permet de capter les comportements au moment où ils se produisent, sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage. De la même manière que dans cette étude publiée, je vais devoir définir le mode de recueil des matériaux le plus adapté à ma recherche. En m'appuyant sur une méthode inductive, je vais construire un modèle d'investigation qui devra me permettre d'obtenir des données, puis de les analyser et de les mettre en perspective par rapport au modèle d'analyse et aux hypothèses.

IV.1- Les objectifs de l'investigation

L'objectif de l'investigation ou travail de terrain est de permettre de confronter le modèle d'analyse à la réalité du terrain, de recueillir des informations pour rendre compte de la réalité, de pouvoir être en phase avec ce qu'expérimentent et pensent les personnes concernées (VanCampenhoudt, Quivy, 2011, page 141).

Etant dans une méthode inductive, observations sur le terrain et hypothèses vont s'enrichir mutuellement. Les hypothèses que j'ai formulées en ce début de phase d'investigation seront potentiellement amenées à évoluer au fur et à mesure de l'investigation. L'objectif est bien de rester dans un esprit de découverte et de ne pas rester focalisé sur des représentations initiales.

La démarche inductive doit contraindre à explorer des aspects du phénomène étudié qui ne cadrent pas forcément avec les intuitions de départ. Et « les contraintes

méthodologiques, loin de constituer un carcan, permettent au chercheur de voir ce qu'il ne pensait pas voir » (VanCampenhoudt, Quivy, 2011, page 143).

C'est dans cet état d'esprit que j'aborde cette nouvelle étape : comprendre comment les enfants expriment leur motivation, volition, engagement lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage scolaire pour éventuellement définir un accompagnement adapté, des pistes de travail qui pourront être explorées avec les autres acteurs de l'accompagnement scolaire. L'hypothèse est en effet de dire que c'est en connaissant qu'il est possible d'agir et d'encourager la participation et l'engagement dans les occupations.

Les objectifs de cette phase d'investigation étant précisés, je vais maintenant devoir définir ce que je veux observer : quel type de matériaux, - sur quelle population : le champ de l'investigation et - avec quelle méthode.

IV.2- Le type de matériaux

Le modèle d'analyse défini permet de savoir quels types de matériaux doivent être récupérés du terrain, quelles données pertinentes vont permettre de continuer ce travail d'initiation à la recherche. Le modèle d'analyse présenté amène à collecter des données concernant la volition, la motivation, l'engagement des enfants en situation d'apprentissage. Ces concepts vont se matérialiser sous différentes formes : l'enfant va indiquer ses centres d'intérêt, ses valeurs. L'apprenti-chercheur va devoir comprendre ce qui est important pour lui, ce qu'il pense connaître de ses capacités à réaliser les différentes activités scolaires, la manière dont il est prêt à s'engager en étant sûr de lui ou au contraire la manière dont il anticipe un échec.

Il va également faire exprimer l'enfant sur ce qui le pousse à agir, tenter de différencier les formes de motivation. Ce qui lui vient de son environnement, par exemple si ce qui le pousse à étudier est la peur d'une sanction, ou pour faire plaisir à ses parents, ou pour avoir une récompense ; ce qui va faire qu'il va agir pour satisfaire une tierce personne, que ce soit ses parents, son enseignant. Ou s'il agit pour sa propre satisfaction, son propre plaisir. Il sera également important de comprendre le type d'engagement, comment l'enfant s'implique dans les activités de la classe, de quelle manière il a le sentiment de participer, comment il se comporte dans telle ou telle situation de classe.

Le modèle d'analyse m'amène à recueillir des données de l'ordre des émotions et des ressentis. Il s'agit de collecter des données exprimées ou observables concernant des jugements, des expériences, des interprétations.

Cet objectif de subjectivité demande de faire un choix adapté et cohérent quant à la population qui sera « observée », c'est-à-dire auprès de laquelle va être réalisée l'investigation : c'est le champ d'investigation.

IV.3- Le champ d'investigation

L'objet de ma recherche concerne les enfants de l'école primaire. En effet, c'est à l'école primaire que se construisent les apprentissages fondamentaux, que se cimentent les fondations du « socle commun de compétences et de connaissances ». Le rapport 2012 du Haut conseil de l'éducation indique que la proportion d'élèves ayant des acquis insuffisants (15 %) ou fragiles (25 %), en fin d'école primaire augmente. Ce même rapport insiste sur l'importance des premières années de scolarité pour la maîtrise du socle commun : « les lacunes dans les apprentissages de ces années-là ont des répercussions négatives sur toute la scolarité ultérieure, car les retards pris sont très difficiles à rattraper ». (Haut conseil de l'éducation, 2012). Je souhaite donc avoir des informations sur les ressentis, les émotions des enfants en situation de classe. Je souhaite faire s'exprimer directement les enfants et conduire une investigation directement auprès des enfants scolarisés en école primaire, c'est-à-dire des enfants âgés de 6 ans à 12 ans.

Lorsque se pose la question du lieu de l'investigation, il semble judicieux d'interroger les enfants directement sur le lieu de leurs activités scolaires, c'est-à-dire l'école, la salle de classe. En effet, les enfants de cet âge vivent dans le moment présent. Il est plus difficile pour eux de s'imaginer en situation d'apprentissage alors qu'ils sont dans un lieu différent. D'autre part, mon modèle d'analyse m'amène à interroger des enfants ayant des difficultés dans leurs apprentissages, difficultés détectées par l'enseignant, que l'enfant soit suivi par un enseignant du RASED ou pas. Je souhaite interroger entre 4 et 6 enfants qui me semble être un échantillon permettant de récupérer suffisamment de données différentes pour pouvoir être analysées. A la fois ce petit échantillon me permet de pouvoir tenter de traiter les données dans le temps imparti pour la conduite de cette recherche. Enfin, je souhaite exclure du champ de

l'investigation les enfants diagnostiqués comme ayant des troubles neuro développementaux ou troubles « DYS ». En effet, ces enfants sont déjà souvent accompagnés par des collègues ergothérapeutes et ils ne font pas parti du champ du présent travail de recherche.

Les différents critères du champ d'investigation peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Champ d'investigation

Critères d'inclusion	Enfants scolarisés en école primaire ordinaire, du CP au CM2
	Enfants présentant des difficultés scolaires (retard d'acquisition ou difficultés d'apprentissage) reconnues par l'enseignant ou le RASED
Critères d'exclusion	Enfants diagnostiqués souffrant de troubles des apprentissages (troubles DYS ou troubles du développement des fonctions langagières ou motrices)
Lieu de l'observation	Ecole, lieu de classe de l'enfant

IV.4- La méthode d'investigation

Différentes méthodes s'offrent au chercheur pour récupérer les matériaux nécessaires à la suite des travaux de recherche. Dans une étude publiée dans le British Journal of Occupational Therapy, les auteurs souhaitent obtenir les informations concernant la volition de personnes avec des troubles cognitifs. Ils utilisent plusieurs outils : le Volitional Questionnaire, les entretiens avec les aidants et les observations directes de la personne lors des activités. (Raber et al, 2010). Il semble effectivement intéressant de pouvoir mettre en lien les informations obtenues par le biais de différents outils. En l'occurrence, l'observation des enfants lors de leurs activités scolaires dans la classe couplé à des entretiens avec leur enseignant pourraient m'apporter les informations importantes pour ma recherche. Dans le dispositif de recherche, il est assez fréquent que l'entretien se limite à être un instrument complémentaire. (Kaufmann, 1996). Cependant, les délais imposés par ce travail d'initiation à la recherche ne me permettent pas de choisir plusieurs outils d'investigation.

L'observation directe n'a pas été choisie dans le présent travail pour différentes raisons : à la fois pour des questions pratiques, car je ne pense pas pouvoir facilement obtenir les autorisations pour aller observer et éventuellement filmer les enfants en situation de classe ; d'autre part l'observation directe pose le problème de l'interprétation des données recueillies ; cela nécessite à priori « une solide formation théorique de la part des chercheurs ou la collaboration d'autres chercheurs pour conférer aux interprétations une certaine intersubjectivité. » (VanCampenhoudt, Quivy, 2011, page 176). D'autre part, je souhaite pouvoir recueillir des « verbatim » c'est-à-dire les expressions utilisées par les enfants pour exprimer leurs ressentis, leurs émotions, leurs valeurs.

Je m'oriente donc vers la conduite d'entretien, méthode qui semble « économique et facile d'accès » (Kaufmann, 1996). L'entretien est perçu par certains comme une technique relativement fiable. Cette fiabilité tient au fait qu'elle permet d'approcher au plus près ce qui est véritablement pensé par la personne interviewée. « L'entretien semi-directif est la méthode la plus utilisée en sciences sociales » (VanCampenhoudt, Quivy, 2011, page 171). Il est perçu comme une technique qui permet d'accrocher au plus près ce qui est véritablement pensé par la personne interviewée. Cette technique permet de conduire une recherche de type qualitatif qui permettra de faire exprimer les enfants sur leurs ressentis, leurs émotions, leurs jugements. Parmi les différents types d'entretien, l'entretien compréhensif développé par Kaufmann apparaît être le plus adapté à ce travail de recherche. Il représente une méthode intégrée sans distinction nette entre les étapes, basée sur un projet de construire une explication sociologique à partir d'une compréhension intime de la pensée et de l'action des personnes interviewées. La démarche est inductive dans la mesure où c'est le travail de terrain qui représente le point de départ de la problématique. (VanCampenhoudt, Quivy, 2011, page 171). Ce type d'enquête me semble être le plus adapté pour recueillir les émotions, les ressentis, les interprétations des enfants.

Cette technique d'enquête permet de collecter des données qualitatives, dans la perspective de comprendre les expériences vécues des individus, ici des enfants scolarisés en école primaire.

Cependant, conduire des entretiens avec des enfants demande de respecter certaines règles spécifiques. L'enfance est maintenant reconnue comme un groupe social spécifique. Les travaux sociologiques récents considèrent l'enfant comme un « être présent et complet et un acteur social à part entière ». (Briand, M. 2013). Le postulat

est que les élèves sont capables, à leur niveau, d'une parole raisonnée, de verbaliser leur propre expérience, d'en discuter et ainsi de la reconstituer avec un adulte. Cependant il peut être difficile de faire s'exprimer les enfants plus que quelques minutes sur les questions. Cela s'explique par le caractère inhabituel d'une situation de communication qui sort doublement de l'ordinaire pour les enfants : quelqu'un, qui n'est ni un professeur, ni un parent, vient dans leur école pour apprendre auprès d'eux ce qu'ils y font et ce qu'ils y ressentent. Les rôles habituels tenus par les élèves et les adultes fréquentant un établissement scolaire sont dans ce cadre quelque peu inversés. On peut aussi penser qu'ils sont rarement sollicités, même en milieu scolaire, pour exprimer de manière précise et détaillée leurs points de vue. En tant qu'élèves, ce qu'ils continuent à être même dans le cadre d'un entretien, ils ont en effet peu de possibilités de répondre longuement à des sollicitations. (Briand, M. 2013).

Mon postulat reste que les enfants sont capables, à leur niveau, d'une parole raisonnée, de verbaliser leur propre expérience, d'en discuter et ainsi de la constituer avec un adulte extérieur à l'école venu les interroger.

IV.5- Le guide d'entretien

Vous trouverez en annexe II le guide d'entretien qui a été utilisé pour ce travail de recherche. En effet, l'entretien « compréhensif » utilisé ici demande l'élaboration d'un guide d'entretien, composé de questions relativement ouvertes. Le chercheur devra « laisser venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, en utilisant son propre vocabulaire, et en lui laissant le choix de l'ordre dans lequel seront abordés les différents thèmes. (Kaufmann, 1996). Le chercheur doit s'efforcer de recentrer l'entretien sur les objectifs à chaque fois qu'il s'en écarte et poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même au moment le plus approprié et de la façon la plus naturelle possible.

Je devrai également toujours garder dans l'esprit que je suis dans une démarche inductive dans laquelle le travail de terrain représente le point de départ de la problématisation et non l'inverse.

Le guide d'entretien suit le modèle d'analyse défini dans le présent sujet de recherche. Il reprend les thèmes du modèle. Ce guide est le support de l'entretien, il doit permettre

de faire s'exprimer les enfants sur « toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses » (VanCampenhoudt, Quivy, 2001, page 162). Il a été conçu avec de nombreuses questions de relance car comme expliqué les enfants ont tendance à faire des réponses courtes qui nécessitent des relances.

La question introductive « rappelle l'objet de l'entretien et doit être construite de façon à engager la personne dans une dynamique de conversation. Il faut éviter de lui demander son âge, son nom, sa profession, etc. sur le mode du questionnaire administratif » (VanCampenhoudt, Quivy, 2001, page 160).

Or le guide d'entretien qui a été construit reprend dans un premier temps ce type de questions « simples » : quel âge as-tu, dans quelle classe es-tu ? Dans quelle école ? de manière à ne pas mettre les enfants en difficulté. En effet, ici l'objectif est de mettre l'enfant en confiance, en lui posant des questions simples, courtes auxquelles il sait répondre facilement. Ayant testé le guide d'entretien auprès de deux enfants « test », il m'a semblé au contraire que les questions de départ avaient permis de renforcer la confiance et d'accrocher leur attention.

Les questions constituant le corps du guide sont ouvertes, appelant une brève narration qui souvent est difficile à obtenir avec les enfants. Pour m'assurer que ces questions étaient bien comprises, je les ai soumises à deux enfants « test » qui m'ont amenée à modifier certains libellés de question comme la question sur la prise d'initiative que j'ai remplacé par « quel genre de choses peux tu proposer en classe ». La question finale doit permettre à l'enfant de s'exprimer d'une manière plus générale, et de « recueillir un maximum de pistes interprétatives ».

Le guide d'entretien complet est consultable en annexe II.

Le tableau ci-dessous reprend les thèmes et sous thèmes du guide d'entretien et donne des exemples d'indicateurs attendus par le chercheur.

Tableau 2 : Classement des indicateurs par thème et sous thèmes

Thèmes	Sous thèmes	Indicateurs
Volition	Intérêts	Explique ce qui lui plaît à l'école Explique pourquoi il trouve certaines matières plus intéressantes que d'autres Trouve un sens aux activités scolaires
	Causalité personnelle	Anticipe sa performance scolaire Explique ce qu'il est capable de faire ou de ne pas faire
	Valeurs	Exprime ses valeurs quand on l'interroge sur l'école Explique ce qui est important pour lui quand il va à l'école
Motivation	Extrinsèque	Explique le rôle éventuel de tiers dans ses apprentissages (parents, enseignants...)
	Intrinsèque	Explique ses ressentis face aux situations d'apprentissage Exprime ce qui le motive pour aller à l'école, pour faire ses devoirs
Participation / engagement		S'exprime sur sa participation dans les activités scolaires Partage ce qu'il fait en classe avec d'autres personnes Trouve du plaisir dans la réalisation de certaines activités Se projette dans l'avenir A l'impression d'être acteur de ses apprentissages

V- Analyse des données et mise en perspective

Le but de la recherche est de répondre à la question de départ. A cet effet le chercheur formule des hypothèses qui se construisent, se vérifient et se modifient au fur et à mesure de l'investigation de terrain. Leur présence guide les évolutions du modèle d'investigation. (VanCampenhoudt, Quivy, 2001, page 187).

Rappel des hypothèses :

- **Les enfants de primaire ont la capacité d'exprimer ce qui les engage dans les apprentissages scolaires**
- **L'engagement dans les activités scolaires favorise les apprentissages.**

Etant dans une démarche inductive, la réalité est plus riche et plus nuancée que les hypothèses ; une observation sérieuse peut mettre en évidence d'autres faits que ceux auxquels on s'attendait et c'est éventuellement ce que montrera l'analyse.

V.1- Conduite du dispositif d'investigation

V.1.1- Présentation des enfants interviewés

Comme expliqué dans la partie précédente, le modèle d'investigation demande d'aller interroger des enfants de primaire scolarisés en école ordinaire et présentant des difficultés scolaires. J'ai sollicité différents professionnels pour pouvoir interroger les enfants sur leur lieu de classe : enseignants spécialisés travaillant en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (RASED), enseignants exerçant en Réseau d'Education Prioritaire (REP). Or ces différents contacts ne m'ont pas permis de pouvoir effectuer les entretiens souhaités en respectant les contraintes de délais liées au mémoire. Les demandes d'autorisation à faire, notamment auprès de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) ont représenté une contrainte trop lourde. J'ai contourné ces lourdeurs administratives en sollicitant directement des parents d'élèves en allant à la sortie des écoles et en utilisant mon réseau personnel. J'ai tenté de cibler des écoles situées en REP. J'ai eu ainsi l'opportunité de pouvoir interroger quatre enfants scolarisés en école primaire, issus de différents quartiers, d'âges et de niveaux scolaires différents.

Le critère concernant les difficultés d'apprentissage n'a pas pu être vérifié en amont de l'entretien. Il était difficile de « sélectionner » les enfants par une première question concernant leurs éventuelles difficultés scolaires en questionnant les parents. La question aurait pu mettre mal à l'aise le parent, qui d'autre part peut ne pas avoir une vision objectives des éventuelles difficultés de son enfant. Il s'agit donc d'un critère d'inclusion qui n'a pu être vérifié avant les entretiens. Le sujet des difficultés d'apprentissage a été un sujet central pendant tous les entretiens mais qui est resté subjectif, entre ce que l'enfant perçoit de ses difficultés d'apprentissage et ce qu'il en est réellement.

Le préalable à tout entretien avec les enfants a été une demande d'autorisation systématique auprès des parents. Cette demande d'autorisation a été faite verbalement, en face à face ou par téléphone lors de la présentation du cadre et de l'objet de la recherche. Sur les quatre parents sollicités, tous ont accepté le principe de l'interview enregistrée de leur enfant. D'autre part, les enfants ont donné leur accord en début d'entretien. La question leur a systématiquement été posée de savoir s'ils acceptaient de répondre aux questions et d'être enregistrés. Tous les enfants ont accepté.

Le profil des 4 enfants interviewés est présenté ci-dessous :

Tableau 3 : Présentation des enfants interviewés

	Marcus	Achille	Baptiste	Arthur
Sexe	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Age	11 ans	8 ans	10 ans	9 ans
Niveau scolaire	CM2	CE1	CM2	CM1
Type d'établissement scolaire	Ecole élémentaire Paul Bert (REP)	Ecole élémentaire Mirabeau	Ecole Francis Poulenc - Conservatoire de Musique	Ecole privée Ste Agnès

« La constitution de l'échantillon est à juste titre une des pièces maîtresses de l'entretien standardisé » (Kaufmann, 1996). Je ne prétends évidemment pas avoir constitué un échantillon représentatif avec quatre enfants mais il est néanmoins diversifié, aussi bien concernant les âges des enfants que les niveaux scolaires, et le

type d'établissement : public en réseau d'éducation prioritaire, public de centre-ville, école intégrée au conservatoire de musique et école privée.

Les enfants sont tous scolarisés en primaire ce qui correspond au principal critère d'inclusion. Par hasard, tous les enfants sont des garçons ce qui peut constituer un biais.

V.1.2- Condition de réalisation des entretiens

Quatre entretiens ont été menés. Ils ont tous été réalisés au domicile de l'enfant, pendant les vacances scolaires.

Tableau 4 : Caractéristiques des entretiens

	Marcus	Achille	Baptiste	Arthur
Date	09/04/17	17/04/17	18/04/17	21/04/17
Durée	33 min	38 min	26 min	24 min
Type	Face à face	Face à face	Face à face	Face à face
Lieu	Domicile de l'enfant / salon	Domicile de l'enfant / chambre	Domicile de l'enfant / salon	Domicile de l'enfant / cuisine

- Installation matérielle

Pour chaque entretien, l'enfant était dans son environnement familial, à la maison, dans une pièce au calme permettant l'enregistrement. L'atmosphère était détendue, et j'étais installée le plus souvent sur le canapé ou par terre au côté de l'enfant. Seul le dernier entretien a été réalisé de façon plus formelle assis autour d'une table. Nous étions seuls dans la pièce, sans présence de parents ou de frères et sœurs, permettant ainsi une prise de parole plus libre. Les quatre enfants étaient concentrés pendant l'entretien. Ils répondaient aux questions, me regardaient et ne montraient pas de signe de dispersion. Seul le plus jeune, pour qui l'entretien a été le plus long, a commencé à montrer des signes de déconcentration vers la fin de l'entretien (jouer avec ses mains, bâiller, se balancer sur sa chaise). L'entretien a dû être un peu écourté mais sans nuire à la qualité des informations recueillies auparavant. Les enfants ont

tous répondu sans hésiter aux questions, sans problème de compréhension, le vocabulaire utilisé semblant adapté à leur âge.

- Enregistrement des entretiens

L'enregistrement des entretiens avec un dictaphone a permis de pouvoir ensuite les retranscrire intégralement. Les enfants ont rapidement oublié la présence du dictaphone ce qui s'est vu au fait qu'ils ne le regardaient pas et n'y ont plus fait allusion au cours de l'entretien. Seul Arthur a semblé un peu déstabilisé au départ et a répondu à la première question en chuchotant pour ne pas être enregistré. J'ai dû reprendre l'explication concernant la présence du dictaphone, expliquer qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et que c'était uniquement ses ressentis qui m'intéressaient.

- Se donner le temps de gagner la confiance

J'ai pris certaines précautions pour créer des conditions favorables à ces entretiens, le préalable indispensable étant de gagner leur confiance pour obtenir une parole la plus sincère possible. J'ai pris soin de me présenter en premier lieu en présence de leur parent, présenter formellement mon rôle de chercheur, le but de la recherche, les modalités et l'importance de leur parole sur leurs ressentis, leur vécu en classe.

Lors de l'entretien, j'ai utilisé une intonation de voix calme, un débit plutôt lent ainsi que des signaux non verbaux comme le sourire, les hochements de tête, les encouragements par le regard.

V.2- Présentation des matériaux bruts

Suite à la phase d'investigation et à la conduite des entretiens, un ensemble de données a été recueilli. Pour permettre de les analyser en toute exhaustivité, les quatre entretiens ont été intégralement retranscrits. Cela permet une analyse plus fine et évite le piège d'écarter trop rapidement certains propos qui auraient pu être jugés inintéressants ou hors du champ de la recherche. D'autre part, les réponses aux questions étant en général assez courtes, cela m'a permis de garder tous les « matériaux » et d'avoir une consistance de fond. J'ai pu me référer fréquemment à ces retranscriptions pour retrouver les propos exacts des enfants. Cela permet d'enrichir l'analyse car le travail de retranscription oblige à se centrer sur ce qui a été

dit par les enfants limitant ainsi un peu le biais de l'interprétation. ((VanCampenhoudt, Quivy, 2001, page 199).

L'entretien avec Marcus a été mis en annexe III. Il est représentatif de l'ensemble des entretiens. La structure suivie par les quatre entretiens a été induite par le guide d'entretien. La première question a été la même pour les quatre enfants : « qu'est ce qui te plaît le plus quand tu vas à l'école ? ». Seul un enfant a répondu sur les apprentissages et les activités réalisées en classe. Les trois autres enfants ont répondu sur le fait de jouer ou sur les copains. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ont été abordées les questions relatives aux intérêts en classe. Comme on le voit pour l'entretien de Marcus, l'enfant a tendance à faire des réponses relativement brèves. Le guide d'entretien était organisé de telle sorte que l'enfant puisse s'exprimer le plus librement suite à des questions ouvertes. Cependant, il a été souvent nécessaire de demander des précisions face à la brièveté de leurs propos d'enfants, de nombreuses questions de relance ont été posées. Ces questions ont pu être des questions fermées à certains moments ce qui n'apporte que peu de matériaux exploitables comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Exemples de réponses aux questions fermées

Questions fermées	Réponses
OK Je comprends ; c'est pour ça que ça te plaît moins ?	Oui
Ah, tu trouves ça plus compliqué ?	Oui
Est-ce que d'après toi ça a un lien avec le fait que tu réussisses mieux	Oui je pense
Toi dans la manière dont elle enseigne tu ne vois pas la différence	Pas énormément
Des problèmes de discipline ?	Oui
Juste qu'elle est plus gentille ?	Oui
Par exemple pour les devoirs le soir tu les fais tout seul ?	Oui
Est-ce que tu te sens confiant ?	Pas tellement non
Donc c'est ta vie c'est ça ?	Oui c'est ça
Ca te fait plaisir de participer ?	Oui
Tu te sens plutôt actif en classe ?	Oui
Est-ce que tu fais le lien entre les deux ?	Oui

Je l'ai constaté au cours des quatre entretiens, mon rôle de chercheur et également mon statut d'adulte a malgré mes efforts instauré une relation asymétrique entre les enfants et moi-même ainsi qu'une position d'attente de leur part. Une autre constatation est le nombre de fois où l'enfant répond à la question puis part sur ce qui semble un autre sujet. Ce genre de digression est difficile à gérer pour l'apprenti chercheur qui souhaite rester sur les thèmes choisis par lui. Par exemple Marcus s'est attardé en début d'entretien sur la classe du mardi, plus agitée que la classe des autres jours à cause d'une maîtresse différente. C'est un sujet qui semble lui tenir à cœur et qui au final va me permettre de mettre en avant un thème non abordé dans le guide d'entretien, celui de l'environnement.

Au cours de l'entretien les enfants ont tous abordés les matières scolaires qui les intéressent et celles qui ne les intéressent pas. Les matières correspondent toutes à celles enseignées en école primaire : mathématiques dont le calcul et la géométrie, le français dont la grammaire, l'écriture, l'orthographe, mais aussi le travail en autonomie,

les arts visuels, les arts plastiques, les sciences, l'histoire, la géographie, la connaissance du monde. Les enfants n'ont pas eu de difficulté à se projeter en situation de classe, à faire part de leurs expériences quand ils sont à l'école ou à la maison en train de faire leurs devoirs. Ils étaient bien dans leur rôle d'élève même si le mot élève a très peu été prononcé. Chaque enfant a pu exprimer ce qui était le plus important pour lui, ce qu'il aimait le plus ou le moins. Ils ont tous pu évaluer leurs capacités. Tous ont exprimé pour quelles raisons ils vont à l'école, que ce soit par obligation ou par motivation personnelle intrinsèque.

Ce que les enfants m'ont dit pendant ces entretiens étaient intéressants. Ils n'ont pas parlé de leurs ressentis, de leur vécu pour me faire plaisir, je n'ai pas non plus eu l'impression qu'ils étaient réticents ou méfiant par rapport à mes questions. Au contraire, j'ai surtout remarqué une satisfaction prononcée de la part des quatre enfants pour l'intérêt que je portais à leur rôle d'élève, à leurs activités en classe, à leur jugement.

V.3- Présentation de l'analyse

V.3.1- L'analyse thématique :

Ce travail de recherche vise à comprendre comment l'on peut agir pour améliorer l'engagement des enfants dans les activités scolaires. Une fois les matériaux bruts obtenus par l'intermédiaire des entretiens compréhensifs, il s'agit de trouver une méthode permettant de les exploiter. L'analyse thématique, proposée par la littérature permet de mettre en évidence les représentations des interviewés, leurs jugements à partir de ce qu'ils expriment. Pour analyser le contenu des entretiens, une grille d'analyse a été conçue. Cela permet à la fois de structurer le discours d'une manière objective en fonction des éléments et de la structure de la grille et également de comparer les entretiens entre eux car ils seront tous exploités via le prisme de la même grille. (VanCampenhoudt, Quivy, 2001, page 191).

L'analyse des entretiens a été conduite en plusieurs étapes. Suite à la retranscription intégrale des quatre entretiens et m'étant orientée vers une analyse thématique, j'ai tenté de dégager les thèmes communs à l'ensemble des entretiens. Le plus difficile dans la démarche étant d'arriver à se détacher du modèle d'analyse pour se

concentrer sur les verbatim des enfants. Trois thèmes principaux se détachent néanmoins de la lecture des verbatim :

Le thème des « faits observables » rassemble les thèmes des intérêts, de l'implication et des capacités. Les enfants s'expriment sur des faits, ce qu'ils apprécient ou n'apprécient pas, sur la manière dont ils s'impliquent, dont ils perçoivent leur capacité à faire.

- Intérêts : Les matières qu'ils aiment ou aiment moins
- Implication : La façon dont ils perçoivent leur implication dans la classe, leur participation
- Capacités : Ce qu'ils pensent de leurs résultats, de leurs capacités à faire ou pas

Le thème des « ressentis » rassemble les thèmes liés aux émotions, à la motivation et à la projection dans l'avenir, ce que les enfants ont exprimé sur leur « monde interne », sur leurs représentations.

- Emotions : ce qu'ils ressentent en classe
- Motivation : ce qui les pousse à aller en classe, à s'impliquer, faire leurs devoirs
- Projection dans l'avenir : La manière dont ils se projettent dans l'avenir

Enfin, les 4 enfants se sont exprimés au cours des entretiens sur les sujets de la classe et des copains, sur leur enseignant et sur leurs parents, trois sujets qui ont été regroupés dans le thème « l'environnement »

- La classe / les copains : Ce qu'ils pensent de leur classe, des copains
- L'enseignant : Ce qu'ils pensent de leur enseignant
- Les parents : Comment ils perçoivent le rôle de leurs parents

Tableau 6 : Regroupement des sous thèmes par thème

Thèmes	Sous thèmes
Faits observables	Intérêts
	Implication
	Capacités
Ressentis	Emotions
	Motivation
	Projection dans l'avenir
Environnement	La classe / les copains
	L'enseignant
	Les parents

V.3.2- L'analyse de l'évaluation

Parmi les analyses thématiques, la littérature propose une méthode souvent utilisée : l'analyse de l'évaluation. Cette analyse porte sur les jugements formulés par les interviewés. L'évaluation (ou cotation) doit tenir compte de la fréquence des différents jugements mais aussi de leur direction (jugement positif ou négatif) et de leur intensité (VanCampenhoudt, Quivy, 2001, page 208). Cette analyse de l'évaluation demande de concevoir une grille de cotation pour chacun des 9 sous-thèmes de manière à pouvoir comparer de manière quantitative l'influence de chacun des sous-thèmes entre eux. Cette grille est explicitée ci-après pour chacun des thèmes. Pour côter chaque thème pour chaque enfant, j'ai tenu compte de la fréquence des verbatim : par exemple pas de verbatim dans « aime » donne une cotation à 1. Mais également du discours positif ou négatif sur chaque thème ou de l'intensité au vu des mots utilisés.

Cela a permis de construire une grille d'analyse définitive consultable en annexe IV. La grille regroupe à la fois les verbatim des enfants et l'évaluation - cotation qui a été faite pour chaque thème et pour chaque enfant.

Tableau 7 : Grille d'analyse

Domaines	Thèmes	Verbatim	Cotation
Faits observables	Intérêts	Aime N'aime pas	
	Implication	Impliqué Pas impliqué	
	Capacités	Capable Pas capable	
Ressentis	Emotions	Positives Négatives	
	Motivation	Plaisir Devoir	
	Projection dans l'avenir	Confiant Pas confiant	
Environnement	La classe / les copains	Facilitateur Obstacle	
	L'enseignant	Aidant Pas aidant	
	Les parents	Concernés Pas concernés	

Domaine des faits observables

- Intérêts :

Chaque enfant a spontanément nommé les matières qui l'intéressent et celles qui ne l'intéressent pas. Des phrases comme « j'aime bien les mathématiques », « j'aime l'histoire surtout les guerres mondiales » ou « je n'aime pas trop », « en géographie le programme ne me plaît pas trop » ont été sélectionnées. Il n'y a pas eu d'hésitation lors des réponses, les enfants ont tous rapidement exprimés leurs préférences.

Tableau 8 : Grille de cotation thème "Intérêts"

4	S'intéresse à plus de trois matières différentes dont le français ou les mathématiques
3	S'intéresse au moins à deux matières différentes
2	Montre peu d'intérêt, ou pour une seule matière
1	Ne montre aucun intérêt

- Implication

L'implication permet de comprendre comment l'enfant ressent son degré d'investissement en classe, sa participation. En général, les 4 enfants ont donné des exemples comme « je lève le doigt pour donner mon avis ». Il peut y avoir aussi le fait de faire des choses qui plaisent « on a fait un ours, il est dans ma chambre » ce qui

permet de montrer le degré d'investissement dans l'activité. On perçoit aussi la non implication par des termes comme « je n'écoute pas » ou « je n'aime pas faire ça ».

Tableau 9 : Grille de cotation thème "Implication"

4	Très impliqué, participe à la vie de la classe
3	Impliqué dans certains domaines uniquement
2	Montre une faible implication
1	Pas impliqué du tout

- Capacités

Chaque enfant a pu s'exprimer sur ce qu'il est ou pas capable de faire. « J'ai des assez bonnes notes » ou au contraire « je trouve ça compliqué » ou « les exercices je n'y arrivais pas » sont des verbatim qui ont été repris dans ce thème.

La grille de cotation est la suivante :

Tableau 10 : Grille de cotation thème "capacités"

4	Est sûr de ses capacités scolaires dans tous les domaines
3	Rencontre peu de difficultés
2	Exprime des difficultés fréquentes
1	Se sent incapable

Domaine des ressentis

- Emotions

Il s'agit de choisir les verbatim qui expriment ce que les enfants ressentent, expérimentent comme sensations, sentiments.

Les émotions sont exprimées de manière très différente en fonction des enfants. L'ennui est l'émotion qui revient le plus souvent (la plus fréquemment citée et partagée comme émotion négative). Des expressions comme « ça me détend », « j'ai l'impression de rêver » ou « je m'amuse » sont fréquemment utilisées, mais aussi « ça m'énerve » qui revient comme émotion négative.

La grille de cotation est la suivante :

Tableau 11 : Grille de cotation thème "Emotions"

4	N'exprime que des émotions positives
3	Exprime une majorité d'émotions positives
2	Exprime une majorité d'émotions négatives
1	N'exprime que des émotions négatives

- Motivation

Ce thème a parfois été difficile à différencier du précédent au niveau du choix des verbatim. Les enfants expliquent pourquoi ils vont à l'école, pourquoi ils font leurs devoirs. Tous ont évoqué la notion d'obligation par les termes « C'est juste que c'est obligatoire » ou « tout le monde y va donc j'y vais ». Par contre, aucun enfant n'a directement impliqué les parents ou la maitresse dans l'obligation d'aller à l'école, ce qui peut paraître surprenant.

Il peut sembler que la motivation soit principalement une motivation intrinsèque mais qui n'est pas forcément source de plaisir pour l'enfant, à part pour un des enfants. Aucun n'a exprimé avoir refusé d'aller à l'école car il n'avait pas envie. La notion de « je dois y aller parce que c'est comme ça » ressort principalement ici.

La grille de cotation est la suivante :

Tableau 12 : Grille de cotation thème "motivation"

4	Exprime le plaisir lié aux activités scolaires
3	Principalement par plaisir
2	Principalement par obligation
1	Obligation de faire uniquement

- Projection dans l'avenir

Les moments de l'entretien où ils évoquent leur avenir ou l'impact de l'école sur leur avenir ou celui des autres ont été recueillis dans ce thème. Tout ce qui fait référence au futur dans les verbatim est noté ici : « je ne pense pas que je vais redoubler qu'en même » ou évoquant un futur plus lointain « Si je ne le fais pas ben je serai à la rue » qui montre le lien direct entre les apprentissages et un futur qu'on imagine professionnel. La cotation est le reflet de la confiance ou non qu'ils ont dans leur avenir en fonction des lien qu'ils font avec l'école.

Tableau 13 : Grille de cotation thème "projection dans l'avenir"

4	Très confiant dans l'avenir
3	Plutôt confiant dans l'avenir
2	Plutôt inquiet dans l'avenir
1	Ne se projette pas dans l'avenir

Domaine de l'environnement

- La classe / les copains

Tous les enfants s'expriment sur la classe ; pour certains, elle est exclusivement un élément facilitateur qui les motive pour progresser, qui est source de plaisir : « J'aime bien la vie de classe »... « il y a une bonne ambiance » ou procure de l'aide « je demande à mes voisins voisines de me réexpliquer la consigne ». Parfois elle est plutôt considérée comme un obstacle aux apprentissages « Tout le monde fait le bazar, on est la pire classe de l'école le mardi » « moi je n'aime pas faire des groupes, à chaque fois je suis dans le mauvais groupe, celui qui fait n'importe quoi » ou encore « je demande à ceux qui sont à côté ou derrière. Pas devant, ceux de devant ils sont débiles ».

La grille de cotation est la suivante :

Tableau 14 : Grille de cotation thème "la classe/les copains"

4	Très positif sur la classe
3	Plutôt positif sur la classe
2	Plutôt négatif sur la classe
1	S'exprime négativement sur la classe

- L'enseignant

L'enseignant est le thème qui a recueilli le plus grand nombre de verbatim, preuve de son importance lors des activités à l'école. Les enfants ont un avis très tranché sur le sujet, l'enseignant étant considéré soit comme aidant soit comme non aidant. « Elle a le sens de l'humour ce qui donne une bonne ambiance dans la classe » « c'est vraiment bienveillant de sa part » ou alors « elle explique bien, c'est une de mes maîtresses les plus compréhensibles » ; l'adjectif « gentille » pour qualifier la maitresse est aussi employé.

Quand la maîtresse n'est pas aidante c'est essentiellement quand elle n'a pas le temps de s'occuper des élèves. « La maîtresse elle doit s'occuper des élèves qui font le bazar, elle a pas le temps de faire des cours » « les maitresses restent plus avec ceux qui ont du mal » ou encore « je lève souvent le doigt comme ça et elle ne vient pas ...elle passe moins de temps avec ceux qui sont rapides ». « J'aimerais qu'elle passe moins de temps avec ceux qui sont normals parce que sinon on attend toujours ».

Tableau 15 : Grille de cotation thème "l'enseignant"

4	Enseignant très aidant
3	Plutôt aidant
2	Plutôt pas aidant
1	Pas aidant du tout

- Les parents

Les parents sont soit concernés par l'école ce qui est le cas pour trois des enfants soit non concernés pour un des enfants. Seul thème côté à 4 pour trois enfants et à 1 pour l'autre enfant. Soit il n'y a pas de lien « j'ai besoin de personne pour faire mes devoirs » ou « je trouve que tout ce qui est école à part les bulletins et les notes c'est pas très important d'en parler à mes parents parce que c'est moi qui dois faire les choses ».

Pour tous les autres enfants, on voit que les parents sont concernés par l'école « C'est un sujet souvent abordé à la maison » ou « je ne sais pas pourquoi ça les intéresse mais je sais que ça les intéresse ».

Tableau 16 : Grille de cotation thème "Les parents"

4	Très concernés par l'école
3	Concernés par l'école
2	Peu concernés
1	Pas du tout concernés

Les grilles ont été cotées pour chaque enfant. L'annexe IV reprend le détail de la cotation qui peut être résumée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 17 : récapitulatif des cotations par enfant

		Marcus	Baptiste	Achille	Arthur
Faits observables	Intérêts	2	3	3	3
	Implication	3	3	2	4
	Capacités	2	3	4	4
Ressentis	Emotions	2	3	1	2
	Motivation	3	3	2	3
	Projection dans l'avenir	2	4	2	4
Environnement	La classe / les copains	2	4	4	3
	L'enseignant	1	4	2	4
	Les parents	1	4	4	4

Ce tableau permet d'avoir pour chaque enfant une vue d'ensemble très visuelle de la manière dont il exprime ses intérêts ou manque d'intérêts pour les activités scolaires,

son implication, ce qu'il pense de ses capacités à faire. Il permet aussi d'avoir une lecture analogique de ses ressentis lorsqu'il est à l'école, des émotions plutôt positives ou négatives, de ses motivations plutôt intrinsèques ou extrinsèques, de la projection dans l'avenir plutôt confiant ou pas. Enfin, il permet aussi de comprendre l'impact que peut avoir l'environnement sur l'engagement de l'enfant, que ce soit la classe, l'enseignant ou l'environnement familial. Il permet également de comparer les enfants entre eux. On voit par exemple la différence entre Baptiste, à dominante verte, qui a un discours très positif sur l'école, qui s'implique, s'engage dans les activités et reçoit une vision positive d'un environnement facilitateur, et Marcus avec une dominante jaune-orangé voire rouge pour les deux derniers thèmes de l'environnement. Marcus pour lequel on comprend que l'environnement est plus considéré comme un obstacle ce qui peut impacter la manière de ressentir les activités de l'école et la manière de s'impliquer.

Au-delà de ce tableau récapitulatif, il m'a semblé intéressant de pouvoir avoir une vue par enfant, par le biais d'un diagramme dit « diagramme radar » ou « diagramme en étoile ». Ce type de diagramme sert à représenter sur un plan en deux dimensions des données différentes, en l'occurrence de représenter les 9 sous thèmes de l'étude avec leur caractéristique quantifiée. Il est ainsi possible de faire une analyse détaillée de chaque sous thème et de pouvoir les comparer entre eux.

- Marcus : le diagramme montre des différences importantes entre les domaines. Le domaine des faits observables et le domaine des ressentis sont similaires ; Marcus montre un intérêt modéré dans les différentes matières même si l'implication est correcte. L'environnement est plutôt déconsidéré : les parents ne sont pas concernés, l'enseignant n'est pas considéré comme aidant. Enfin, la classe est plutôt considérée comme un élément perturbant même si les copains permettent de remonter la cotation.

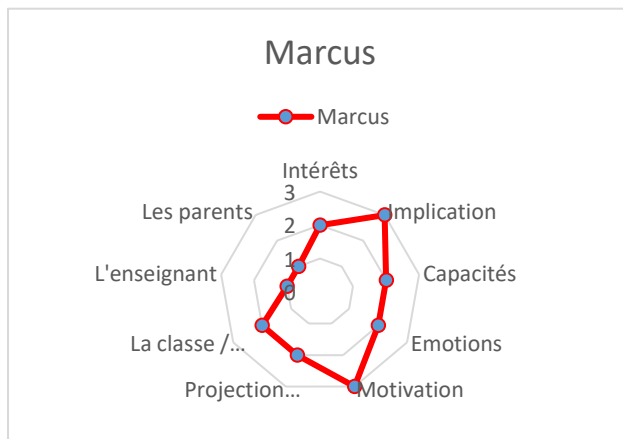


Figure 4 : Diagramme radar Marcus

- Baptiste : il présente un diagramme plus harmonieux qui montre des thèmes assez cohérents et concordant au niveau des cotations. Tous les sous thèmes sont cotés à 3 ou 4. C'est le seul des enfants qui explique sa motivation pour aller à l'école par le fait qu'il ne s'ennuie pas à l'école : « moi c'est un truc qui me motive, il faut que j'aie à l'école c'est important ! ». Ce que l'on retrouve pour tous les thèmes abordés au cours de l'entretien.

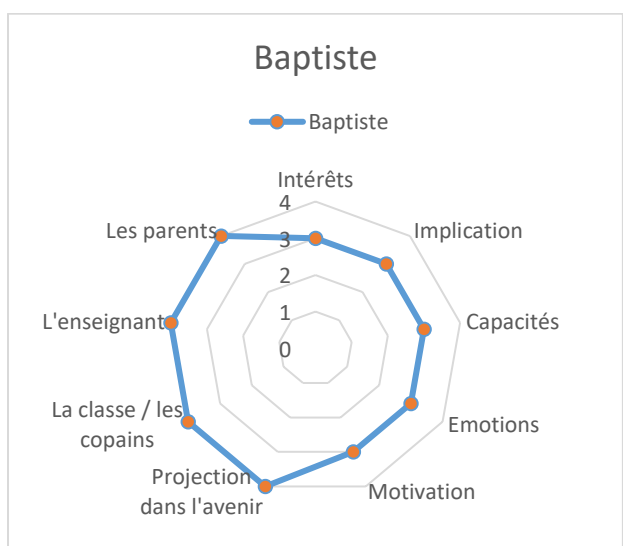


Figure 5 : Diagramme radar Baptiste

- Achille : le diagramme montre de grandes disparités : entre les capacités qui sont jugées très bonnes mais l'implication qui est pratiquement nulle. Le discours de Achille est plus ambigu. D'une part des difficultés à exprimer pourquoi il apprécie l'école : « ben je sais pas, parce que c'est bien », une forte confiance dans ses capacités « Ben je suis toujours capable de faire » et un désintérêt dans le fait de participer « je m'en fiche », « le plus souvent je ne lève pas le doigt parce que je n'ai pas envie ».

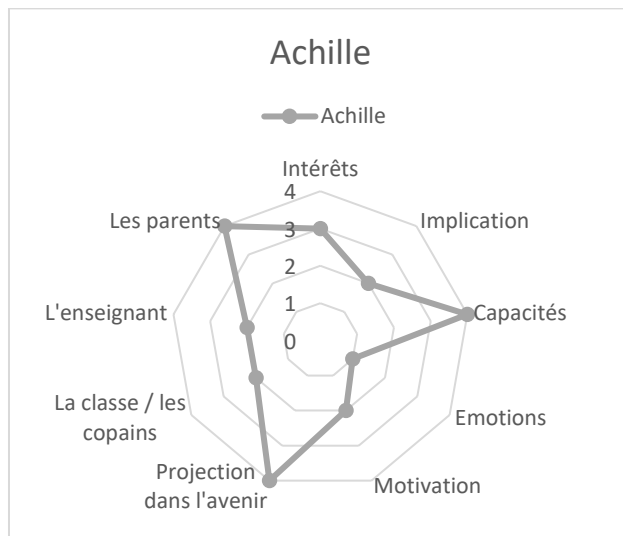


Figure 6 : Diagramme radar Achille

- Arthur : le diagramme est ici comme pour Baptiste plus harmonieux, avec des cotations entre trois et quatre sauf pour les émotions exprimées de manière plus négatives : « je m'énervais beaucoup sur les exercices » ou « je suis de mauvaise humeur et je m'énerve un peu sur tout ».

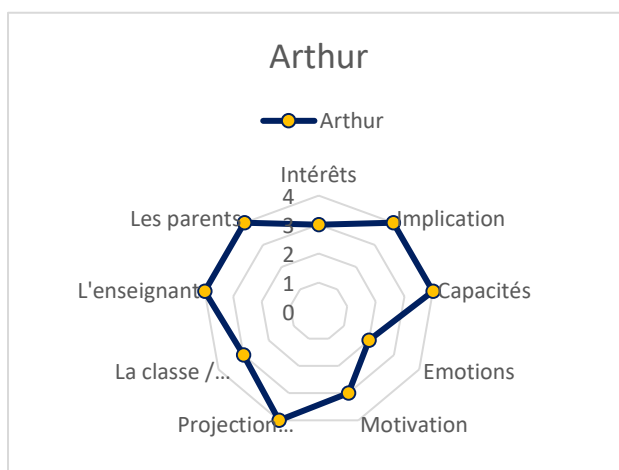


Figure 7 : Diagramme radar Arthur

V.4- Lien avec le modèle d'analyse

Le modèle d'analyse qui a été défini met en lien les trois concepts de motivation, de volition et d'engagement, les regroupant sous le thème général d'énergie, énergie qui précède l'action, la participation dans une activité.(Meyer, 2013).

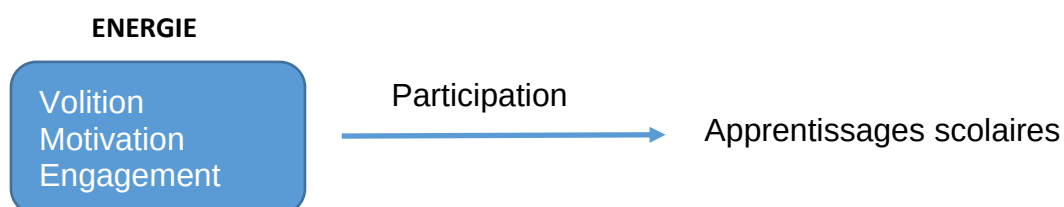


Figure 8 : Modèle d'analyse

Ces trois concepts s'attachent à des aspects émotionnels concernant l'investissement de la personne dans ce qu'elle fait (Meyer, 2013, page 32). Ainsi la performance est liée à la volition dans la mesure où aucune performance n'est possible si la capacité de choisir, de faire ou de continuer à faire quelque chose n'est pas là. En fait, comme dans le modèle d'analyse, tous les concepts sont reliés entre eux. Les intérêts exprimés par l'enfant, la manière dont il juge de ses propres capacités et de son implication sont liés à la valeur que l'enfant met dans les activités scolaires. Il exprime sa motivation ou au contraire son manque de motivation, il se projette avec confiance ou pas dans l'avenir et il exprime son degré d'engagement dans les activités scolaires et comment cet engagement prend forme.

Un thème nouveau, non défini dans le modèle d'analyse est ressorti de l'analyse thématique : le thème de l'environnement qui a été écarté du modèle d'analyse initial. Or l'environnement est un thème récurrent dans le modèle qui sert de cadre théorique à l'ensemble de cette étude, à savoir le MOH. En effet, l'hypothèse fondatrice du MOH est que les interactions entre la personne, ses motivations, ses capacités et l'environnement instaurent un engagement dynamique dans les activités humaines (Morel-Bracq, 2009). Il est difficile de ne pas tenir compte de l'environnement de classe ou de l'environnement familial quand on veut comprendre comment les enfants s'engagent dans les activités scolaires. C'est en tous les cas ce qui ressort des entretiens et des verbatim des enfants interviewés.

D'autre part, le modèle d'analyse utilisé a pu montrer que pour chaque activité l'enfant a exprimé de l'intérêt ou de la curiosité, a pu expliquer comment il initie les tâches, essaie de nouvelles choses, montre ses préférences, montre qu'une activité est spéciale ou importante, indique ses objectifs, reste engagé, montre de la fierté, essaie de résoudre les problèmes, essaie de corriger ses erreurs, réalise l'activité jusqu'à la fin, investit de l'énergie, de l'émotion, de l'attention supplémentaire, recherche des responsabilités supplémentaires et enfin recherche de nouveaux défis.

Ce sont des thèmes qui sont repris dans le Volitional Questionnaire qui semble être un outil complémentaire aux entretiens pour approfondir la manière dont les enfants s'engagent dans leurs activités.

V.5- Discussion et mise en perspective

V.5.1- Réponse à la question de recherche

L'objectif de départ de ce travail de recherche est de comprendre s'il est légitime pour un ergothérapeute, professionnel paramédical, de s'intéresser au sujet de l'accompagnement des enfants en difficulté dans les apprentissages scolaires. Le nombre d'entretiens mené n'a pas permis de conduire une étude quantitative. Cependant, sur le plan qualitatif, les quatre entretiens ont permis de montrer que :

- Les enfants de primaire peuvent exprimer leur volition, motivation et engagement quand on les interroge sur les activités en classe.
- Ils expriment leur émotion, leurs ressentis, et portent un jugement à la fois sur eux même mais aussi sur l'environnement qui les entoure.
- Le niveau d'engagement dont ils font preuve est lié à leur niveau de participation, de motivation, et aux valeurs qu'ils mettent dans ces activités.

Ce travail est une première étape, comprendre la volition pour trouver ensuite les clés pour travailler avec les enfants ayant des difficultés dans les apprentissages. Cette première étape permet de comprendre que des notions qui parlent aux ergothérapeutes comme volition, engagement, participation sont au cœur du sujet des apprentissages scolaires. Au-delà des réponses données par ces enfants, il apparaît que l'ergothérapeute peut avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement des enfants

ayant des difficultés dans leurs apprentissages. Les compétences de l'ergothérapeute dans les sciences de l'activité humaine, mais également ses compétences en terme d'analyse d'activité pourraient enrichir les compétences actuelles des professionnels de l'enseignement, des professionnels des champs psycho-socio-éducatifs qui accompagnent traditionnellement les enfants en échec scolaire.

De ce travail ressort l'importance d'avoir une meilleure connaissance du processus de motivation. La volition qui est la partie spécifique aux ergothérapeutes abordé par Gary Kielhofner montre la légitimité de l'intervention des ergothérapeutes sur ce sujet.

V.5.2- Limites de l'étude :

Ce travail est une initiation à la recherche qui comporte de nombreux axes d'amélioration :

- Le sujet :

Le choix d'un sujet très large, un véritable enjeu de société qui concerne l'échec scolaire m'a permis de trouver de nombreux articles dans les champs de la pédagogie, de la psychologie, de la sociologie. Mais il m'a semblé plus difficile de trouver des articles scientifiques faisant le lien avec l'activité, avec les sciences de l'activité humaine. Aucun ergothérapeute en France ne travaille sur les difficultés scolaires en tant que telles. Le sujet est un thème récurrent dans d'autres domaines mais pas dans celui de l'ergothérapie ce qui a pu me déstabiliser un peu au départ. La formulation de la question de recherche a été une étape difficile car j'hésitais à parler du rôle de l'ergothérapeute sachant que j'aurai peu de chances de trouver des ergothérapeutes français travaillant sur ce sujet.

D'autre part, si le sujet de départ concerne les enfants ayant des difficultés dans les apprentissages, les données récupérées du terrain concernant les éléments de volition, d'engagement, de motivation l'ont été auprès de 4 enfants n'ayant pas à priori de difficultés scolaires détectées. Il s'agit d'un biais important de mon travail de recherche.

- L'outil d'investigation

Pour recueillir les informations du terrain, j'ai utilisé une méthode qualitative par le biais d'entretiens de type compréhensif. Cela m'a permis de faire s'exprimer des enfants de

primaire sur leurs ressentis, sur des notions très abstraites comme la motivation mais également leur demander de réfléchir à leurs valeurs, à pourquoi ils font les choses. J'ai été surprise par la spontanéité de leurs réponses, avec très peu de moments d'hésitation. Cependant, même si j'y étais préparée par mes lectures, la brièveté de leurs réponses m'a aussi surprise. Le fait de commencer l'entretien par des questions fermées les a peut-être encouragés à rester dans une certaine passivité et à attendre les questions suivantes. Les différences dans les compétences langagières sont également plus marquées chez les enfants que chez les adultes. Ainsi pour l'enfant le plus jeune, le discours est apparu plus pauvre du fait je pense de ces compétences en cours d'acquisition. J'ai aussi pu constater que même mis en confiance, les enfants gardent une certaine réserve, sans doute due au fait qu'ils n'ont finalement pas trop l'occasion de partager ce qu'ils ressentent devant un adulte autre que les parents ou l'enseignant. C'est pour cela que le fait de conduire uniquement des entretiens semble une méthodologie qui restreint les matériaux exploitables. Il faudrait coupler avec l'observation pendant la classe, par l'utilisation d'un outil comme le volitional Questionnaire.

- Les apports personnels

Ce travail d'initiation à la recherche est au départ un exercice imposé, obligatoire pour l'obtention du diplôme d'état d'ergothérapeute. Au fil du temps et de la rédaction, j'ai pris conscience de l'intérêt d'abord de savoir rechercher des informations scientifiques, « evidence-based practice », dans les différentes bases de données à notre disposition. De l'intérêt également de la méthodologie de la recherche mais aussi des liens qui peuvent s'établir entre concepts théoriques et études de terrain. C'est un vrai travail d'analyse et une ouverture sur notre profession. La gestion du temps et l'organisation du travail et de la vie privée ont été compliquées à mener de front, notamment durant les périodes de partiels et de stages. J'ai également pris du retard en changeant de thème de mémoire suite au stage au Canada en mai/ juin 2016. Il s'agit d'un travail de longue haleine, ardu, dont l'accouchement s'est fait un peu dans la douleur. Mais qui m'a permis également de rencontrer des enseignants, des psychologues, des enseignants spécialisés de RASED. Corinne G. par exemple, enseignante spécialisée, que j'interrogeais sur ma recherche me répondit ceci « Votre recherche est intéressante mais elle est frontière voire commune avec la pédagogie et dans ce sens, elle me semble présenter des risques. Le travail que vous souhaitez

réaliser relève pour moi des missions professionnelles des enseignants spécialisés en rééducation pédagogique maître E. Il me semble que votre positionnement va être difficile à maintenir car les enseignants peuvent vous percevoir comme non située dans le champ de l'ergothérapie mais dans celui de la pédagogie. ».

Cela peut amener le chercheur à douter de la pertinence de ses travaux. C'est dans ces moments que l'on perçoit l'importance de l'accompagnement de son directeur de mémoire, qu'il est important aussi de pouvoir en discuter avec ses pairs, autres étudiants du groupe de mémoire, source également précieuse de solidarité et d'entraide. Au final, malgré la difficulté et les doutes, la satisfaction de voir s'accomplir un travail exigeant est au rendez-vous.

V.5.3- Perspectives

Ce travail introduit la possibilité pour les ergothérapeutes de pratiquer leur métier dans un domaine plutôt réservé habituellement à d'autres professionnels, ceux de l'éducation, de la pédagogie, de la psychologie.

Peu d'études ont montré comment la volition impacte l'engagement dans les activités (Helfrich et al, 1993). Cette initiation à la recherche peut être le point d'entrée d'études concernant la manière dont s'engagent les enfants dans les activités scolaires pour ceux étant déjà suivis par les professionnels du RASED par exemple.

CONCLUSION

« La principale source d'expériences durant les quinze premières années de la vie d'un individu se situe sans aucun doute dans le contexte scolaire. » (Fiedler et Beier, 2014, cités par Orlova et al., 2015). Or l'activité est au cœur de l'ergothérapie. Elle en constitue l'objet d'expertise et le moyen thérapeutique privilégié. (Ordre des ergothérapeutes du Québec, OEQ, 2015). Comprendre pourquoi on agit est un des ressorts des ergothérapeutes. Le présent travail de recherche avait pour objectif de s'intéresser aux activités scolaires, notamment pour les enfants pour lesquels ces activités sont rendues difficiles en dehors de tout trouble diagnostiqué. L'enquête qualitative menée au travers d'entretiens de type compréhensif a permis de faire s'exprimer les enfants sur leurs ressentis, leurs émotions en phase d'apprentissage scolaire. Ils se sont exprimés sur ce qui les motive, la manière dont ils considèrent qu'ils sont capables de faire ou non, leur degré d'implication et de participation, leur niveau d'engagement. Les verbatim recueillis parlent aux ergothérapeutes, qui peuvent avoir un rôle à jouer en ce qui concerne la compréhension de la motivation dans les activités. Le concept de volition développé par Gary Kielhofner dans le Modèle de l'Occupation Humaine est spécifique à la profession et permet d'avoir une approche plus mesurable de la motivation.

Les enseignants ont depuis longtemps remarqué qu'il est difficile d'enseigner aux élèves qui ne sont pas motivés à apprendre. De nombreuses études ont été menées en psychologie de l'éducation explicitant les théories de la motivation et soulignant l'importance des émotions. La cognition ne peut pas être séparée de la motivation qui la génère et des émotions qui l'accompagnent. (Orlva et al, 2015).

« Il faudrait inventer un temps particulier pour l'apprentissage. Le *présent d'incarnation*, par exemple. Je suis ici dans cette classe et je comprends, enfin ! Mon cerveau diffuse dans mon corps, *ça s'incarne*. » (Pennac, 2007). Cette phrase tirée du roman de Daniel Pennac « Chagrin d'école » indique le vœu de mieux connaître les activités mentales, les manières dont les apprentissages se font. C'est l'analyse de l'activité qui est là encore une des compétences des ergothérapeutes.

Si l'on repart de la question de départ, non seulement l'ergothérapeute est légitime, mais il doit s'approprier ce sujet, être force de proposition, s'emparer de ce sujet.

Comprendre pourquoi les enfants s'engagent dans les activités scolaires et comment ils le font relève de la compétence des ergothérapeutes. Les difficultés scolaires en tant qu'indicateur de l'activité scolaire sont importantes à comprendre. Comprendre pourquoi l'enfant s'engage ou pas, pourquoi certains rencontrent des difficultés et d'autres pas.

L'ergothérapie est la seule profession paramédicale qui a pour objectif de révéler aux personnes leurs richesses et leurs potentiels. Les approches de type « top-down » qui se développent dans la profession ont pour objectif d'augmenter la motivation et la participation de la personne pour garantir son engagement.

Un directeur d'IFE lors d'une de ses interventions sur les enjeux et les perspectives de l'ergothérapie mettait en garde ses étudiants : « une profession qui n'évolue pas est vouée à disparaître ». Le champ est ouvert, et nous devons œuvrer collectivement pour la promotion de l'ergothérapie vers une pratique plus sociale centrée sur la personne et sa performance occupationnelle car « le plus grand bien que nous faisons aux autres hommes n'est pas de leur communiquer notre richesse mais de leur révéler la leur » (Lavelle, 1939).

Le niveau d'engagement de l'enfant dans les activités scolaires pourrait-il avoir un impact sur ses performances ? Cette question pourrait être un nouveau point de départ pour une future recherche sur le sujet.

Bibliographie

American Occupational Therapy Association (AOTA). (2016). School-based Practise. Repéré à <http://www.aota.org/Practice/Children-Youth/School-based.aspx>

Association Nationale Française des Ergothérapeutes. (2015). *L'ergothérapie*. Repéré à <http://www.anfe.fr/l-ergotherapie>

Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE). Liste des ergothérapeutes adhérents de l'ANFE travaillant en libéral. Repéré à http://www.anfe.fr/images/stories/doc/IEL/IEL_Enfants.pdf

Briand, M. (2013). ESO Travaux et documents UMR 6590. Université de Caen-Basse Normandie. CNRS

Brun, A. et Guinard, F. (2015). « Une approche psychodynamique des troubles spécifiques des apprentissages ». *Nouvelle revue de psychosociologie* 20.2: 77

Chern, J.S. Kielhofner, G. Gloria de las Heras, C. Magalhaes, L.C. (1995). The volitional Questionnaire : psychometric development and Practical Use. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50.

Ergothérapie en pédiatrie. (2010). Marseille: Solal. Page 23.

Fluss, J. (2013). Approche des troubles des apprentissages scolaires pour le pédiatre : considérations théoriques et pratiques. *Développements*, 15(2), 16.

Haut conseil de l'éducation. (2012). Rapport 2012. Page 2. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/124000658/>

Helfrich, C. Kielhofner, G. Mattingly, C. (1993). Volition as a narrative : understanding motivation in chronic illness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 48.

Hutton, E. (2009). « Occupational therapy in mainstream primary schools: an evaluation of a pilot project ». *British journal of occupational therapy*.

Jasmin, E. (2016). Expériences en ergothérapie. « *Des stages d'étudiantes en ergothérapie dans les écoles maternelles : soutien au développement et à la participation des enfants* ».

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kielhofner, G. (2008). *Model of human occupation: theory and application* (4th ed). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.

Lany-Bayle, M. (2006). Syndicat National Unitaire des instituteurs et professeurs des écoles. *Difficultés scolaires : une question professionnelle*. Repéré sur <http://www.snuipp.fr/Difficulte-Scolaire>

Lavelle, L. (1939). *L'erreur de narciss*. Grasset, 1939 ; La Table Ronde, 2003.

Le Monde de l'Education. (2016). Enquête PISA. Repéré sur <http://www.lemonde.fr/education/live/2016/12/06/enquete-pisa>

Manidi, M.-J. (2006). *Ergothérapie comparée en santé mentale et psychiatrie*. Lausanne: Haute école de travail social et de la santé - EESP-Vaud. Chapitre III – Le modèle de l'occupation humaine – page 111

Mazeau, M. & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: du développement typique aux dys-*. Paris: Elsevier-Masson.

Meyer, S. (2007). *Démarches et raisonnements en ergothérapie*. Lausanne: EESP.

Meyer, S.(2013). *De l'activité à la participation*. Paris: De Boeck : Solal. Page 34.

Ministère de l'éducation. (2016). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*.

Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Missiuna, C.& al. (2012). « Partnering for Change: An Innovative School-Based Occupational Therapy Service Delivery Model for Children with Developmental Coordination Disorder ». *Canadian Journal of Occupational Therapy* 79.1: 41 50.

Morel-Bracq, MC.(2010) *Ergothérapie en pédiatrie*. Marseille: Solal. Page 37.

Morel-Bracq, MC.(2009) *Modèles conceptuels en ergothérapie: introduction aux concepts fondamentaux*. Marseille: Solal. Page 71.

Ordre des ergothérapeutes du Québec. La profession d'ergothérapeute.

Repéré à <https://www.oeq.org/profession/profession.fr.html>

Orlova, K., Ebner, J., Genoud, P. (2015) «Émotions et apprentissages scolaires », Recherche et formation [En ligne] .

Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/2435>

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*.

Perraud, M. (2010). *Les cahiers pédagogiques N°436*. Dossier « Aider les élèves ».

Pierce, D., & Morel-Bracq, M.-C. (2016). *La science de l'occupation pour l'ergothérapie*. Bruxelles: De Boeck supérieur. Page 109.

Pierce, D., & Morel-Bracq, M.-C. (2016). *La science de l'occupation pour l'ergothérapie*. Bruxelles: De Boeck supérieur. Page 125.

Pouhet, A. & Mazeau, M. (2015). Conférence IRFSS Centre Val de Loire du 25 novembre 2015. *Troubles de l'apprentissage*.

Raber, C., Teitelman, J., Watts, J., & Kielhofner, G. (2010). A phenomenological study of volition in everyday occupations of older people with dementia. *The British Journal of Occupational Therapy*, 73(11), 498-506.

Réseau National Français des Ergothérapeutes Libéraux (Synfel-Ergolib). Repéré à <http://www.synfel-ergolib.fr/ergo/>

Savournin, F. (2016). « De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? » *Empan* 101.1

Sicart, D. (2014). *Série Statistiques, n°189*. Direction de la recherche, des études, des évaluations et de la statistiques (DREES). Page 70.

Stoffel, V. (2015). Presidential Address – Engagement, exploration, empowerment. *The American Journal of Occupational Therapy*, 69.

Thibodeaux, C., Menks Ludwig, F. (1988). Intrinsic Motivation in Product-Oriented and Non-Product-Oriented Activities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 42.

Tosser, M. & Avril, A. (2014). *ErgOTHérapies* (55). Page 3. *La scolarité et l'accès aux savoirs*. Editorial.

Townsend, E., Polatajko, H. J., & Association canadienne des ergothérapeutes. (2008). *Faciliter l'occupation: l'avancement d'une vision de l'ergothérapie en matière de santé, bien-être et justice à travers l'occupation*. Ottawa: CAOT Publications ACE.

Townsend, E., Polatajko, H. J., Cantin, N., & Association canadienne des ergothérapeutes. (2013). *Habiliter à l'occupation: faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation*. Ottawa: CAOT Publications ACE. Page 226, chapitre 7 : habilitier à la compétence scolaire.

VanCampenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Paris: Dunod.

Liste des figures

Figure 1 : Le Modèle de l'Occupation Humaine.....	12
Figure 2 : Famille Energie.....	20
Figure 3 : Modèle d'analyse.....	21
Figure 5 : Diagramme radar Marcus.....	45
Figure 6 : Diagramme radar Baptiste.....	45
Figure 7 : Diagramme radar Achille	46
Figure 8 : Diagramme radar Arthur	46
Figure 4 : Modèle d'analyse.....	47

Liste des tableaux

Tableau 1: Champ d'investigation	25
Tableau 2 : Classement des indicateurs par thème et sous thèmes	29
Tableau 3 : Présentation des enfants interviewés	31
Tableau 4 : Caractéristiques des entretiens	32
Tableau 5 : Exemples de réponses aux questions fermées	35
Tableau 6 : Regroupement des sous thèmes par thème	38
Tableau 7 : Grille d'analyse	39
Tableau 8 : Grille de cotation thème "Intérêts"	39
Tableau 9 : Grille de cotation thème "Implication"	40
Tableau 10 : Grille de cotation thème "capacités"	40
Tableau 11 : Grille de cotation thème "Emotions"	40
Tableau 12 : Grille de cotation thème "motivation"	41
Tableau 13 : Grille de cotation thème "projection dans l'avenir"	41
Tableau 14 : Grille de cotation thème "la classe/les copains"	42
Tableau 15 : Grille de cotation thème "l'enseignant"	43
Tableau 16 : Grille de cotation thème "Les parents"	43
Tableau 17 : récapitulatif des cotations par enfant	43

ANNEXES

ANNEXE I – Circulaire du 18/08/2014 relative au fonctionnement des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)

Trouvée sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597

Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent

NOR : MENE1418316C
circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014
MENESR - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services académiques de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

Introduction

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire.

L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de réussite. Au sein de chaque cycle d'enseignement, des dispositions appropriées sont mises en œuvre par l'équipe pédagogique pour prendre en compte les potentialités et les besoins de chaque élève. Dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée à l'école.

La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque enseignant dans son action quotidienne en classe. Toutefois, l'aide apportée par l'enseignant, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle et, là où il est mis en œuvre, le dispositif plus de maîtres que de classes, peut ne pas suffire pour certains élèves.

Dans les académies, la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent pour cela une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves.

La présente circulaire a pour objectif de conforter les missions de ces personnels spécialisés tout en permettant de bien cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations. Elle précise aussi comment les aides spécialisées sont organisées pour répondre au meilleur niveau aux besoins repérés.

Un pôle ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants

Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.

L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est l'une des composantes de ce pôle ressource. Placé sous l'autorité et la responsabilité de l'IEN, le Rased est constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de

ces membres, l'IEP arrête l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action du Rased dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués.

Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes.

Conformément à l'article D. 411-2 du code de l'éducation, une information est donnée à chaque conseil d'école sur l'organisation des aides spécialisées dans la circonscription et dans l'école.

Trois types d'acteurs, titulaires des certifications spécifiques adéquates, interviennent pour réaliser cet objectif :

- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E) ;
- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (maître G) ;
- le psychologue scolaire.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont membres des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent. Leur périmètre d'intervention est déterminé de telle façon qu'il évite une dispersion préjudiciable à l'efficacité de leur action. Il est localisé sur un groupement d'écoles, selon une sectorisation infra-circonscription définie par l'IEP, ou englobe tout le territoire de la circonscription.

Les personnels du Rased sont affectés administrativement dans l'une des écoles de leur périmètre d'intervention pour permettre la prise en charge des frais de fonctionnement et de déplacement liés à l'exercice de leur mission.

Les modalités de fonctionnement du Rased sont arrêtées par l'IEP en concertation avec les personnels spécialisés et le ou (les) conseil(s) des maîtres des écoles concernées.

Les modalités d'intervention des enseignants spécialisés et du psychologue scolaire auprès des élèves dépendent des besoins identifiés. Les moments auxquels ceux-ci interviennent sont prévus en concertation avec l'enseignant de la classe afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogique des enseignements.

Le projet d'aide spécialisée envisagé pour un élève donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître et partager la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe ou les maîtres du cycle dans le cadre d'autres dispositifs pédagogiques. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.

Dans le cadre du cycle de consolidation, les membres du Rased sont mobilisés pour un travail de liaison et de coordination permettant le suivi du parcours des élèves de classes de 6e ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire. Le travail en équipe des membres du réseau nécessite un temps de concertation et de synthèse entre ses membres pour élaborer et réguler les projets d'aide spécialisée et les actions menées.

Les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires au sein du Rased

Les enseignants spécialisés des Rased maîtrisent les compétences professionnelles caractéristiques des enseignants spécialisés du premier degré énoncées par le référentiel annexé à la [circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004](#).

Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement

En cas de difficultés persistantes perturbant les apprentissages des élèves, l'enseignant spécialisé intervient avec l'objectif de les aider à surmonter leurs difficultés. Son intervention a lieu le plus souvent au terme d'une série d'aménagements pédagogiques et d'actions de soutien menées par l'enseignant de la classe avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle. L'enseignant spécialisé peut aussi intervenir d'emblée si les difficultés sont importantes et manifestes, en complément et en articulation avec des aménagements pédagogiques et des actions de soutien mises en place.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée. Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative apporte une aide aux élèves dont l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations. Dans le cadre de ces projets, il recherche et participe à la mise en œuvre de démarches pédagogiques et éducatives adaptées aux difficultés ou aux troubles qui peuvent affecter les apprentissages ou le comportement de ces enfants.

Ces deux formes d'aide, quoique distinctes, ne sont pas des spécialisations cloisonnées : l'enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique prend en considération le découragement induit par des difficultés d'apprentissage persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école ; l'enseignant chargé de

l'aide spécialisée à dominante rééducative prend en compte les demandes de réussite scolaire des enfants et de leur famille.

Le psychologue scolaire aide à comprendre les difficultés d'un enfant et contribue à faire évoluer la situation

Le psychologue scolaire aide à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants. Il réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies. Il mène des entretiens avec l'enfant, les enseignants et avec les parents pour mieux comprendre la situation d'un élève, comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages et rechercher conjointement l'ajustement des conduites pédagogiques et éducatives. Lorsque cela paraît souhaitable, le psychologue scolaire peut conseiller à la famille la consultation d'un service ou d'un spécialiste extérieur à l'école et contribuer, avec l'accord de celle-ci, à la recherche d'une réponse adaptée.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques pour les accompagner dans l'aide aux élèves

Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves.

Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages.

Le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés des Rased contribuent aussi à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'accompagnement personnalisés (PAP). Ils contribuent au suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS).

Ils constituent également une ressource et un appui pour l'équipe enseignante dans les relations et les entretiens avec les familles des élèves en difficulté ou en situation de handicap.

Les obligations de service des enseignants spécialisés

Les obligations de service des enseignants spécialisés sont régies, comme pour les autres enseignants du premier degré, par le [décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008](#). Elles sont précisées par la [circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013](#), point II-5.

Les cent-huit heures annuelles des maîtres E et G sont consacrées :

- aux temps de concertation ;
- aux travaux en équipes pédagogiques (y compris le travail de liaison et de coordination permettant le suivi des élèves de classes de 6e ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire et les temps d'échange consacrés à la situation d'un élève en difficulté) ;
- aux relations avec les parents, avec les autres professionnels du pôle ressource de la circonscription et, le cas échéant, avec les professionnels extérieurs à l'école qui connaissent l'élève ;
- à la participation aux conseils d'école et à la contribution aux travaux du conseil école-collège ;
- aux temps de concertation et de synthèse propre au travail collaboratif des membres du réseau, ainsi que la contribution au pôle ressource de la circonscription.

Les enseignants spécialisés n'assurent pas d'activités pédagogiques complémentaires. Ils peuvent participer aux animations et formations pédagogiques de la circonscription, mentionnées au 3 de l'article 2 du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008. Il convient également de prévoir, au plan départemental, académique ou national, des formations spécifiques dans le champ de l'aide spécialisée.

Les obligations réglementaires de service des psychologues scolaires sont stipulées dans une circulaire spécifique.

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

ANNEXE II : Guide d'entretien

Présentation de l'entretien :

Bonjour X ; merci de prendre un peu de ton temps pour répondre à mes questions ; tu sais que je suis en train de faire un travail sur ce qui motive les enfants à l'école, comprendre ce qui se passe dans leur tête quand ils apprennent des choses à l'école ; ce qu'ils ressentent.

Est-ce que tu es d'accord pour que je te pose quelques questions sur ce sujet ? Pour ne rien oublier de ce que tu me dis, je vais enregistrer notre conversation ; es-tu d'accord ?

Présentation de l'enfant : quelques questions simples qui permettent de mettre l'enfant en confiance

Quel âge as-tu ? En quelle classe es tu ? dans quelle école ? tu as un maître ou une maîtresse ?

Intérêt :

Peux-tu me dire ce qui te plaît le plus à l'école ? ce qui te plaît le moins ?

Questions de relance : Quelles sont les matières qui te plaisent et celles qui ne te plaisent pas. Peux-tu me dire pourquoi ça te plaît ou pas ?

Causalité personnelle :

Peux tu me dire comment tu te sens quand tu es en classe ?

Questions de relance : Est-ce que tu te sens capable de faire les choses ? Qu'est ce qui se passe si tu te sens moins capable ? est ce que tu te considères plutôt comme un bon élève ou pas ? Est-ce que tu as des notes ? est ce que tu penses que tu es en difficulté parfois ? dans ce cas, que ressents tu ? Est-ce que tu as des évaluations : Est-ce que tu as déjà participé à des aides en dehors de la classe? (aide aux devoirs, aide en dehors des heures de classe ou pendant la classe)

Valeurs :

Peux tu m'expliquer pourquoi c'est important (ou pas important) d'aller à l'école pour toi ?

Questions de relance : Est-ce qu'il y a des choses qui te dérangent quand tu es en classe, que tu n'aimes pas, des moments où tu te sens mal à l'aise ? Est-ce que tu penses que l'école c'est important d'y aller ? Pourquoi ?

Motivation :

Peux tu me dire pourquoi tu vas à l'école ?

Questions de relance : Qu'est ce que ça t'apporte d'aller à l'école ? Est-ce que tu aimes apprendre de nouvelles choses ? Qu'est ce que tu as appris de nouveau récemment ? Comment ça se passe quand tu fais tes devoirs ? C'est qui qui te motive à les faire ?

Comment tu penses qu'on pourrait te motiver pour aller à l'école ?

Participation :

Peux-tu m'expliquer comment tu peux participer en classe ?

Questions de relance : Est-ce que tu participes en classe ? est ce que tu es plutôt quelqu'un qui lève le doigt quand la maîtresse t'interroge ? Pourquoi tu as envie ou pas envie de participer ? Est-ce que tu te sens plutôt passif ou actif en classe ?

Annexe III : Entretien Marcus le 9 avril 2017

Moi : Bonjour Marcus

Marcus : Bonjour

Moi : Je te remercie de prendre un peu de ton temps pour me répondre ; c'est gentil. Tu sais que je suis en train de faire un travail sur ce qui motive les enfants quand ils sont à l'école, essayer de comprendre ce qui se passe dans leur tête quand ils sont en classe et quand ils apprennent des choses à l'école, voir ce qu'ils ressentent.

Es-tu d'accord pour que je te pose des questions sur ce sujet.

Marcus : Euh oui

Moi : Pour ne rien oublier de ce que tu vas me dire, je vais me permettre d'enregistrer notre conversation ; est ce que tu es d'accord avec ça ?

Marcus : Ben oui

Moi : OK. Alors c'est parti. On y va. Marcus, quel âge as-tu ?

Marcus : J'ai 11 ans.

Moi : Dans quelle classe es-tu ?

Marcus : Je suis en CM2 à Paul Bert à la Riche.

Moi : Tu habites où Marcus ?

Marcus : Ben j'habite à La Riche.

Moi : OK. Dans ton école en CM2 as-tu un maître ou une maîtresse ?

Marcus : J'ai une maîtresse

Moi : Elle est à temps plein ?

Marcus : Non, c'est tous les 4 jours sauf le mardi

Moi : D'accord ; et le mardi c'est qui ?

Marcus : C'est une autre maîtresse. Parce que ma maîtresse principale elle a besoin de s'occuper de ses enfants en fait.

Moi : D'accord ; donc comment s'appelle tes maîtresses ?

Marcus : Madame Girard le lundi, le mercredi et le jeudi et vendredi. Et le mardi c'est Madame Duraou.

Moi : Combien y a-t-il d'élèves dans ta classe ?

Marcus : 24

Moi : Autant de filles que de garçons ?

Marcus : Non il y a plus de garçons.

Moi : Est-ce que tu peux me dire Marcus ce qui te plaît le plus quand tu vas à l'école ?

Marcus : Euh, ben c'est de voir mes amis.

Moi : Oui OK ; de voir tes copains. Et qu'est ce qui te plait le moins ?

Marcus : C'est le mardi.

Moi : Ah avec Madame Durao ? Qu'est ce qui se passe le mardi ?

Marcus : Ben personne ne sait pourquoi mais tout le monde fait le bazar. On est la pire classe de l'école le mardi. Y'a même des personnes inconnues qui ont cassé un mur le mardi, qui ont cassé les toilettes.

Moi : Comment ça des personnes inconnues ?

Marcus : Ben on sait pas qui c'est en fait ; en fait, le directeur et les maitresses savent mais les élèves ne savent pas.

Moi : ce serait des personnes de l'école ?

Marcus : Oui de ma classe.

Moi : Et pourquoi ça se passe le mardi ?

Marcus : Ben comme y'a une autre maitresse le mardi, personne ne sait pourquoi ...

Moi : La classe est beaucoup plus agitée le mardi ?

Marcus : Oui alors que tous les autres jours ils sont très calmes.

Moi : OK ; je comprends c'est pour ça que ça te plait moins le mardi ?

Marcus : Oui

Moi : OK ; alors globalement est ce qu'il y a des matières qui te plaisent plus que d'autres ?

Marcus : Ouai, j'aime bien heu les mathématiques, l'art plastique, surtout l'histoire, puis c'est tout.

Moi : OK ; surtout l'histoire ; d'accord. Et aussi les mathématiques et l'art plastique. Et alors celles que tu n'aimes pas du tout ?

Marcus : C'est le français en orthographe Enfin la grammaire aussi, tout ce qui est comme ça.

Moi : D'accord. Et alors est ce que tu comprends pourquoi il y a des matières qui te plaisent beaucoup comme l'histoire ou les maths ?

Marcus : Parce que les math j'aime bien faire des divisions et des calculs ; parce que l'histoire j'adore tout ce qui est histoire surtout les guerres mondiales, j'aime bien apprendre dessus et l'art plastique parce que j'aime bien dessiner.

Moi : D'accord

Marcus : J'aime bien faire des travaux comme ça.

Moi : OK. Et alors celles que t'aimes pas ? Pourquoi tu n'aimes pas le français par exemple ?

Marcus : Parce que je trouve ça plus compliqué que les autres matières.

Moi : Ah, tu trouves ça plus compliqué ?

Marcus : Oui.

Moi : Est-ce que d'après toi ça a un lien avec le fait que tu réussis mieux en mathématiques ou en histoire que en français ?

Marcus : Oui je pense oui.

Moi : D'accord. Heu, est ce que dans ces matières que tu aimes tu as l'impression d'apprendre des choses ?

Marcus : Oui sauf en géographie car comme ça se passe le mardi, on ne peut rien apprendre sur la géographie ce qui est embêtant quand même. Car la maitresse elle doit s'occuper des élèves qui font le bazar elle a pas le temps de faire des cours donc nous on doit écrire des leçons et après pour les évaluations on doit les réviser bien sûr.

Moi : D'accord ; donc est ce que toi tu penses que la maitresse du mardi a une manière différente d'enseigner qui fait que les élèves font le bazar le mardi ?

Marcus : Ben je vois surtout la différence avec les élèves mais la maitresse ben je sais pas ; elle fait un peu comme toutes les maitresses, elle a pas une manière différente à part qu'elle est plus gentille en fait. Les élèves qui font le bazar ils la tapent qu'en même. Moi je n'aimerais pas trop être à sa place.

Moi : Ils la tapent ?

Marcus : Oui quand elle leur demande leur carnet, eux ils disent non et ils la tapent. Enfin ils lui donnent des coups de pieds. Elle se défend et puis après elle les amène dans le bureau du directeur. Ces gens-là ils vont plus dans la classe le mardi. On leur donne des fiches pour qu'ils fassent leur travail dans une autre classe. Mais c'est qu'en même le bazar parce qu'ils en envoient que quelques uns, trois je crois, mais c'est pas suffisant. Après s'il y en a plus de trois qui sont envoyés ils apprennent rien, alors...

Moi : Et c'est quoi ces histoires de carnet ?

Marcus : Ben comme les autres font le bazar la maitresse leur demande leur carnet pour leur écrire un mot dedans ce qui est logique. Eux ils disent non et ils lui donnent des coups de pieds. Après elle les prend par le bras et eux ils disent arrêtez, vous me faites mal alors que c'est eux qui donnent des coups de pieds.

Moi : Bon d'accord. Enfin toi dans la manière dont elle enseigne tu ne vois pas de différence ?

Marcus : Pas énormément.

Moi : Juste qu'elle est plus gentille ?

Marcus : Ouai.

Moi : OK.

Marcus : Mais elle ne vient pas aider non plus du tout. Par exemple une fois on faisait un travail de géométrie qui était très dur, et puis je levais le doigt pendant plusieurs minutes, 5 minutes et puis il n'y en avait pas d'autre qui levaient le doigt ou alors

seulement un ou deux et en fait elle allait voir les deux autres mais moi elle ne venait jamais me voir. Et je n'ai pas compris pourquoi.

Moi : Ah d'accord.

Marcus : Donc je ne comprenais pas l'exercice après.

Moi : OK. Est-ce que ça se produit souvent qu'elle fasse ça ?

Marcus : Non que en géométrie.

Moi : OK.

Moi : Alors si on revient à ces choses que tu me disais que principalement ce que tu aimes quand tu vas à l'école c'est de voir tes copains, ça j'ai bien compris. Est-ce que il y a des choses qui te motivent autre que d'aller voir tes copains ?

Marcus : Oui il y a par exemple, on faisait des pièces de théâtre dans la cantine et moi j'avais fait une interprétation du Malade Imaginaire mais on n'avait pas fait toute la pièce de théâtre sinon ça allait durer trop longtemps. On avait fait juste une scénette puis voilà. Et donc ça j'aime bien. Et puis aussi il y a la piscine, moi je ne sais pas nager mais maintenant je sais un peu pratiquer la brasse mais pas très bien. J'aime bien ça aussi.

Moi : OK. Est-ce que tu penses que ça t'apporte des choses d'aller à l'école ? Dans les matières principales en classe par exemple les maths, le français les langues, la biologie... est ce que tu penses que ça t'apporte quelque chose ?

Marcus : Ben oui les maths ça m'apporte beaucoup de choses. Le français aussi mais après il y a des choses qui ne sont pas très importantes pour ma vie.

Moi : Quoi par exemple qui n'est pas important ?

Marcus : Par exemple l'art plastique mais j'aime bien qu'en même. Après il y a l'histoire mais c'est quand même important. Ça dépend qu'elles matières. Si tu ne connais pas le Renaissance ce n'est pas si grave je trouve. Donc voilà.

Moi : D'accord. Si je reviens aux arts plastiques qui est une matière que tu apprécies particulièrement ; quand tu fais de l'art plastique, qu'est-ce que tu ressens ? par exemple qu'elle différence avec ce que tu ressens quand tu fais du français qui te plaît moins ?

Marcus : Quand je fais de l'art plastique j'ai l'impression de rêver, et quand je fais du français j'ai l'impression de travailler.

Moi : Qu'est ce qui va te motiver plus alors ?

Marcus : Ben le français un peu mais l'art plastique ça me détend. Je pense qu'il faudrait peut être en faire une fois par semaine. C'est un peu ce qu'on fait mais y'a des semaines on n'en fait pas . Je pense qu'on devrait en faire le mardi. Pour détendre l'atmosphère.

Moi : Donc ça tu dis que cette matière ça te détend, ça te fait rêver...et rêver ça c'est des choses importantes pour toi ?

Marcus : Ben je trouve que c'est important si j'ai envie de faire quelque chose et que je m'ennuie, en classe par exemple que j'ai fini mes exercices et que je m'ennuie ben ça m'occupe.

Moi : Quels sont les moments ou tu t'ennuies le plus quand tu es en classe ?

Marcus : Ben quand j'ai fini mon travail, mon évaluation par exemple, quand ça a sonné que certains ont fini et d'autres non ; ben en fait on ne peut pas encore corriger. Donc à ce moment là on s'ennuie. On attend qu'ils terminent et comme certains sont en difficulté ben je pense qu'il faudrait qu'une personne qui soit assez intelligente dans la classe aille les aider pour que ça aille plus vite.

Moi : OK. Donc tu parles de personnes en difficulté dans la classe ; celles-là, personne ne les aide ?

Marcus : Oui la maitresse les prend des fois en cours spéciaux.

Moi : Ah ça m'intéresse. Comment ça s'appelle.

Marcus : Les APC je crois.

Moi : Est-ce que tu es déjà allé à ces APC ?

Marcus : OUI en CE2 et CM1 et un peu en CM2.

Moi : Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui se passe dans ces classes ? Est-ce que tu es tout seul avec la maitresse ?

Marcus : Non on est plusieurs, elle nous donne une ardoise pour les maths. Elle nous écrit des choses et on doit effectuer et poser les calculs. Et pour le français on a des auto dictées. Donc on peut les réapprendre pendant ces moments là.

Moi : Est-ce que c'est proposé à tous les enfants et juste ceux qui ont des difficultés à un moment donné ?

Marcus : Oui c'est plus les enfants en difficulté pendant un moment.

Moi : Comment tu sais que à un moment tu es en difficulté en classe ? Il y a des notes ?

Marcus : Parce que on fait des exercices. Et quand je les fais et que j'y arrive pas je me dis que je suis en difficulté. Comme en géométrie que je parlais toute à l'heure avec la maitresse qui ne venait pas m'aider.

Moi : D'accord. Alors quand tu es en difficulté par exemple en géométrie, où tu as plus de mal à comprendre,

Marcus : Oui par exemple pour faire les problèmes, je n'arrive pas à faire les problèmes. Ils nous donnent des calculs, je me casse la tête mais c'est presque jamais bon. J'en ai presque jamais fait des bons. C'est rare que j'en fasse des bons.

Moi : Ah d'accord ; qu'est ce que tu ressens à l'intérieur de toi dans ces moments là ? Qu'est ce que il se passe dans ta tête ?

Marcus : Ben je... euh j'essaye.

Moi : Ah d'accord...

Marcus : Oui et je me dis qu'il faut continuer, il faut relire.

Moi : Tu arrives à te motiver tout seul ?

Marcus : Non je ne me motive pas forcément mais je fais.

Moi : Ah d'accord tu le fais. Mais si tu n'y arrives toujours pas. Qu'est ce que tu ressens ?

Marcus : Non ça n'est pas que j'y arrive pas. Mais c'est que, enfin, c'est quand elle corrige que je vois que en fait c'est faux.

Moi : Ah alors quand tu t'aperçois que c'est faux quand elle corrige, qu'est ce que tu ressens ?

Marcus : Euh je ne sais pas.

Moi : Peut être ça ne te fait ni chaud ni froid comme on dit ?

Marcus : Oui c'est ça. ça ne me fait ni chaud ni froid.

Moi : OK. Tu m'as parlé des évaluations. Est-ce que tu as des notes ?

Marcus : Oui il y a des notes qui comptent dans le bulletin tous les trimestres. Il y en a 5 avec des notes sur 20 ou sur 10.

Moi : Quand tu reçois le bulletin comment ça se passe ?

Marcus : Ben j'ai des assez bonnes notes. J'ai des A et des B.

Moi : Après tu montres le bulletin à tes parents ?

Marcus : Ben oui je dois le faire signer et puis après le montrer à la maitresse.

Moi : OK. Par rapport à tes parents et à ce que tu fais à l'école ; est ce que tu échanges avec tes parents ? Tu fais des liens entre la maison et l'école ?

Marcus : Non il n'y a pas tellement de lien en fait avec l'école. Que quand il y a de vrais problèmes mais c'est pas en classe les vrais problèmes, c'est en récréation.

Moi : Des problèmes de discipline ?

Marcus : Oui c'est ça.

Moi : OK . Mais par exemple le soir pour les devoirs, tu les fais tout seul ?

Marcus : Oui.

Moi : D'accord ;alors comment ça se passe ?

Marcus : Alors au départ pendant 10 minutes je regarde la télé et je prends mon gouter et puis après je m'y met.

Moi : Qu'est ce qui va te motiver à faire tes devoirs ? et à arrêter la télé pour les faire.

Marcus : C'est le temps, je veux dire l'heure et puis l'ennui aussi.

Moi : C'est-à-dire l'ennui ?

Marcus : Ben par exemple je regarde une émission à la télé et puis je m'ennuie et du coup j'arrête.

Moi : OK. Tu considères faire tes devoirs comme une activité agréable ?

Marcus : Ben oui, heu en fait non c'est ni agréable ni désagréable en fait c'est juste que c'est obligatoire. Puis en fait mes devoirs ils sont faciles mais après quand je vais aller en 6^{ème} ils vont être de plus en plus difficiles.

Moi : Comment tu envisages ce passage au collège ? Est-ce que tu te sens plutôt confiant ?

Marcus : Non pas tellement.

Moi : Ah ?

Marcus : Je sens que ça va être dur.

Moi : Oui...

Marcus : Je vais devoir plus travailler que je fais en CM2 ; en plus c'est une école privée donc je pense que je vais devoir persévérer et apprendre plus au collège.

Moi : Ça c'est quelques chose qui te stimule ?

Marcus : Franchement je préfère aller dans ce collège. A Lamartine (« le nom du collège du quartier ») je ne veux pas y aller car il y a des problèmes.

Moi : Des problèmes de discipline ?

Marcus : Oui et mon frère y est allé et ça n'a pas fait une grande réussite ; et après j'aime pas les autres collèges non plus. Je ne pense pas que j'aurais aimé y aller.

Moi : Tu parles de réussite. C'est quelque chose d'important pour toi la réussite scolaire ?

Marcus : Ben pour le cm2 c'est un peu important mais pour le CP et CE1 j'ai toujours trouvé que c'était important. Mais le CE2 a été mon année scolaire la plus dure.

Moi : Explique-moi un peu comment tu as vécu cette année de CE2 difficile.

Marcus : J'ai eu envie de bruler mes cahiers.

Moi : Oui.

Marcus : Mais non je ne les pas fait en fait. Ma sœur elle avait piétiné ses cahiers en CE1 .

Moi : Toi tu as eu envie de tout bruler ?

Marcus : Oui de prendre la tondeuse et de tout passer dessous.

Moi : Pourquoi ?

Marcus : Ben les cours je pense, les exercices je n'y arrivais pas.

Moi : C'était trop difficile ?

Marcus : Oui je pense. Après ma sœur on lui donne beaucoup de devoirs mais je ne pense pas que ça soit le plus dur. Par ce que tu as des devoirs à faire mais pour moi c'est pas dur. C'est des exercices, je pense que ça ne prend pas plus de 30 minutes. Ou de 1H.

Moi : Tu te dis que tu vas y arriver au collège ?

Marcus : Oui je ne pense pas que je vais redoubler qu'en même.

Moi : D'accord. Alors toi qui a vécu des classes un peu difficiles, j'ai compris CE2, CM1, est ce que tu penses que les maitresses font des différences entre les bons élèves et ceux qui y arrivent moins ?

Marcus : Oui ; avec les bons élèves, ils sont moins interrogés, les élèves en difficulté ils sont pas trop interrogés non plus ce que je trouve bizarre. Mais quand je les regarde je vois qu'ils sont dans la lune en fait. Je pense qu'ils sont en train de rêvasser .

Moi : Ce qui pouvait se passer pour toi quand tu étais en CE2 ?

Marcus : Euh en début d'année je m'étais dit que ça allait être facile donc j'ai décroché et puis après en fin d'année j'ai vu que c'était de plus en plus dur.

Moi : Et comment ça se passait avec tes parents ? est ce qu'ils se fâchaient ?

Marcus : Non je pense qu'ils ne savaient même pas en fait. Je trouve que tout ce qui est école, à part les bulletins et les notes ben en fait c'est pas très important d'en parler à mes parents. Parce que c'est moi qui dois faire. C'est MES exercices et c'est pas les leur alors je fais ce que je dois faire et puis voilà.

Moi : Donc c'est ta vie c'est ça ?

Marcus : Oui c'est ça.

Moi : Tu n'as pas besoin que tes parents soient derrière toi pour te dire de travailler ?

Marcus : Non je n'ai pas besoin, j'ai besoin de personne pour faire mes devoirs. Ma soeur elle me dit qu'elle n'écoute pas trop en cours et que c'est plus en faisant ses devoirs qu'elle fait. Et ben moi c'est tout le contraire. J'écoute en cours et je fais mes devoirs aussi et je trouve que je me débrouille pas si mal.

Moi : Oui, c'est plus simple quand on écoute en cours j'imagine. OK Marcus, maintenant je voulais te demander est ce que tu participes quand tu es en classe ?

Marcus : Enormément, je participe beaucoup je trouve. Par exemple s'il y a des exercices à corriger, je participe.

Moi : Tu lèves le doigt ?

Marcus : Oui c'est ça, mais après c'est pas sur que je me fasse interroger mais je participe.

Moi : Ça te fait plaisir de participer ?

Marcus : Oui

Moi : Tu te sens plutôt actif en classe ?

Marcus : Oui.

Moi : Est ce que ça t'arrive de prendre des initiatives ?

Marcus : Heu...

Moi : Est-ce qu'on peut prendre des initiatives en classe ?

Marcus : Non je ne pense pas. Ben on peut mais moi je ne le fais pas ; je trouve que c'est pas obligé.

Moi : OK. Comment la maîtresse fait pour vous apprendre des choses ? Comment ça se passe ?

Marcus : Ça se passe bien.

Moi : Quelle manière elle a pour vous faire apprendre ?

Marcus : Ben c'est une de mes maitresses les plus compréhensibles. Par exemple Madame Lavergne, ma maitresse de CE1, elle était moins compréhensible, je ne la comprenais pas, sur ce qu'elle disait en CE1 j'étais pas du genre à écouter. Je faisais mes devoirs avec ma mère alors je ne faisais pas comme aujourd'hui.

Moi : Est-ce que tu penses que ta motivation à travailler peut dépendre de la manière dont la maitresse fait sa classe ?

Marcus : Non ; non, si tu ne comprends pas tu demandes je pense , tu regardes tes cahiers et tu révises un peu. Si elle dit un mot que tu ne comprends pas ; par exemple si elle dit le mot synonyme et que tu ne comprends pas et bien je vais demander. Même si je passe pour un peu quelqu'un qui ne suit pas trop, et ben je demande quand même.

Moi : D'accord. Et tu penses que la maitresse fait différemment pour vous apprendre en fonction des matières ? Est ce que les méthodes sont différentes ?

Marcus : Non ; pour moi ce n'est pas différent. Elle fait ça très bien la maitresse. J'ai eu la maitresse l'année dernière.

Moi : OK Marcus. On approche de la fin de l'entretien. Il y a une dernière question que je voulais te poser, Si on parle d'une manière générale dans la vie qu'est ce que tu aimes, d'une manière générale ?

Marcus : Ce qui ne concerne pas l'école ?

Moi : Oui pas forcément à l'école ; qu'est ce qui est important pour toi dans la vie ?

Marcus : Ben faire rire les gens, m'intéresser à quelque chose par exemple je m'intéresse à Star Wars. J'ai des goûts un peu particuliers, j'aime bien aussi faire des vidéos de légos. J'ai plein d'occupation que j'aime faire donc voilà. Et j'aime bien aussi faire le fou avec mes amis.

Moi : D'accord ; est ce que ces intérêts que tu as, de faire rire les gens, de faire des vidéos par exemple, est ce que ce sont des choses qui sont très différentes de la classe ou parfois il y a des liens entre les deux ? Des liens entre le Marcus à l'extérieur de la classe et le Marcus en classe ?

Marcus : Oui je crois ; des fois par exemple après qu'on ait fini les exercices et que la maitresse est en train de vérifier les cahiers ben je pense à autre chose, je pense à ce que je vais faire demain, à ce que je vais faire après l'école, à ce que je vais faire après à la maison.

Moi : D'accord ; c'est là que tu fais le lien entre les deux ?

Marcus : Oui.

Moi : OK Marcus on va s'arrêter là sauf si tu veux ajouter des choses sur la manière dont tu te sens à l'école.

Marcus : Je ressens l'école comme un travail, comme une chose on doit y aller pour travailler. Et les gens que je vois qui ne travaillent pas le mardi je ne sais pas ce qu'ils vont faire plus tard. Mais j'espère qu'ils vont arrêter de faire le bazar. Et qu'ils vont apprendre. Y'en a même en ce moment qui ne savent même pas poser des divisions. Et des multiplications. Même des additions alors je ne sais pas comment ils vont faire après. Ils vont devoir prendre des cours particuliers en dehors de l'école.

Moi : Ça t'inquiète pour eux ?

Marcus : C'est pas que ça m'inquiète trop parce que c'est leur vie quoi, c'est pas à moi de m'occuper de ce qu'ils font ; s'ils ne réussissent pas trop à l'école et qu'ils trouvent pas de métier et bien tant pis pour eux. Ils voulaient faire le bazar, tant pis pour eux.

Moi : Et toi tu fais le lien entre l'école et le métier que tu veux faire plus tard ?

Marcus : Non. Je trouve qu'à l'école en ce moment à part en science on travaille sur le cycle de la vie, et bien à part en science je trouve y'a pas de rapport avec ce que je veux faire plus tard.

Moi : Tu veux faire quoi plus tard ?

Marcus : Electricien ou pâtissier.

Moi : D'accord, donc tu ne vois pas le rapport ? Mais j'avais cru comprendre que tu faisais le lien entre bien travailler à l'école et le métier , le choix de ton métier.

Marcus : Oui c'est vrai aussi que si tu ne sais pas faire une addition, si tu ne travailles pas trop à l'école que tu sais pas que $2+2+4$ ben je pense pas que tu vas pas réussir plus tard car dans tous les métiers t'as besoin de savoir compter , de savoir bien lire, de comprendre les mots, de savoir parler français.

Moi : Tu penses qu'il y a des liens ?

Marcus : Oui énormément.

Moi : OK merci Marcus

ANNEXE IV : Grille d'analyse

THEMES		Cotation
INTERETS	<u>MARCUS :</u> AIME « J'aime bien les mathématiques, l'art plastique et surtout l'histoire et puis c'est tout » « Parce que les maths j'aime bien faire des divisions et des calculs » « Parce que l'histoire j'aime bien tout ce qui est histoire surtout la guerre mondiale. J'aime bien apprendre dessus et l'art plastique parce que j'aime bien dessiner » « J'aime bien faire des travaux comme ça » ; « Par exemple on faisait des pièces de théâtre dans la cantine, on avait fait juste une scénette et voilà ça j'aime bien. Et il y a aussi la piscine » ; N'AIME PAS : « C'est le français en orthographe, enfin la grammaire aussi, tout ce qui est comme ça »	
	<u>BAPTISTE :</u> AIME « ça reste que j'aime beaucoup de choses en particulier ce qui est math, sciences » « Alors là c'est vraiment les sciences, maths, astronomie, voilà tout ce qui regroupe ça, tout ce qui est architecture aussi » « je préfère quand la matinée commence avec des maths parce que comme ça ça me réveille, c'est bon on s'avance dans le cours et ça réfléchit. » « je préfère commencer par des maths et continuer par le français au lieu que commencer par le français et terminer par les maths. » N'AIME PAS : « après dans les maths je n'aime pas la géométrie » « il y a des leçons que j'aime moins que d'autres comme tout le monde et je préfère faire les maths que le français. » « Et pour l'instant l'anglais comme on n'en fait pas encore beaucoup, ça ne m'intéresse pas spécialement d'apprendre une autre langue pour l'instant. » « La géographie pour l'instant on n'en fait pas beaucoup donc à mon avis c'est pour ça que je n'aime pas trop pour l'instant. »	

INTERETS	<u>ACHILLE :</u> AIME « Les maths, les maths et la conjugaison. (silence) Ben aussi la grammaire, (silence),l'écriture. « Heu, les calculs. Les additions. » « les arts plastiques on fait plein de trucs. » « Le mardi j'aime bien parce qu'on travaille. J'aime bien aussi le travail en autonomie. » N'AIME PAS « Pft, Je sais pas ; euh quand on fait des arts visuels ; La peinture ; c'est plutôt le vendredi ou le jeudi qu'on en fait. » « Découverte du monde ; non c'est heu le monde, c'est l'espace. Enfin c'est pareil que le monde. Ben, de toute façon on n'en fait jamais »	
	<u>ARTHUR :</u> AIME « oui j'aime bien les mathématiques et le français et aussi l'histoire » « En Français j'aime la conjugaison et l'orthographe. En mathématiques, j'aime bien le calcul. » « c'est les programmes, on est sur les rois, les rois et le Moyen âge et le moyen âge ça me plait. j'aime bien l'école. » « Français, math, art plastique, sport, histoire géographie » « Dans l'ensemble, rien d'autre ne me plait pas. » N'AIME PAS : « La géo car le programme ne me plait pas beaucoup. C'est sur les fleuves et les départements, communes, région, préfet, maire, président. »	

IMPLICATION	<u>MARCUS :</u> IMPLIQUE : « Je trouve que je participe beaucoup » « Si tu ne comprends pas tu demandes ; par exemple si tu dis le mot synonyme et que tu ne comprends pas et bien je vais demander » PAS IMPLIQUE « J'étais pas du genre à écouter »	
	<u>BAPTISTE :</u> IMPLIQUE : « Personnellement je pense que je suis un garçon qui est plutôt dans l'actif. » « Je préfère aller à l'école que rester à la maison tout seul. » « Oui je participe souvent ; je réponds aux questions. Parfois quand elle fait des leçons avec des cm1 et qu'ils ne trouvent pas des réponses aux questions qu'elle pose, ben moi y'a des moments je connais la réponse donc je lève le doigt quand j'ai terminé mon travail je participe pour aider les CM1 et en même temps je participe beaucoup aussi avec les CM2 en levant le doigt pour donner mon avis. Je m'exprime en classe . » « Oui je prends des initiatives en classe » PAS IMPLIQUE « Mais là on n'en fait pas beaucoup, on en fait une fois toutes les deux ou trois semaines ; et on en fait 15 minutes 20 minutes donc ça n'est pas assez pour moi pour que je me passionne vraiment de la géographie. » « C'est pareil pour l'anglais ; on n'en fait vraiment pas beaucoup. On en fait tous les mercredi mais pour moi c'est pas assez si je veux vraiment apprendre l'anglais. Y'a tellement de mots en anglais, ça me paraît illogique de faire que le mercredi pour apprendre une langue entière ».	

IMPLICATION	<u>ACHILLE :</u> IMPLIQUE : « Oui quand j'ai envie et quand je sais la réponse » « Le matin je n'aime pas trop l'école. Mais l'après-midi, oui surtout le lundi parce qu'il y a les TAP. Le mardi j'aime bien parce qu'on travaille. » (pendant les TAP) « On fait des chapeaux ; un ours on a fait, il est dans ma chambre. Sinon j'ai fait d'autres trucs qui sont à la maison aussi ». PAS IMPLIQUE : « Non ben de toute façon je n'écoute pas ; Après je demande aux autres qu'est-ce qu'on doit faire ; Parce que je n'aime pas. » « Parce que je n'avais pas envie. Pendant que les autres faisaient. Et euh en fait on était 5 dans le groupe Je ne sais pas ; Parce que c'était nul et que je n'aime pas faire ça. » « Mouai ; je n'ai pas trop écouté. » « Non je n'écoute pas trop. » « Ben je me mets comme ça sur ma chaise (montre la position de quelqu'un la tête dans les mains) et j'écoute comme ça sur ma chaise ; c'est quand j'ai du temps libre que je joue avec mes doigts. » « Mais le plus souvent je ne lève pas le doigt. Parce que je n'ai pas envie ou sinon parce que je ne sais pas du coup je ne lève pas le doigt. » « Oui lire les images mais moi je n'ai jamais fait je crois. Je ne l'ai jamais fait. » « Jouer ; Euh ben pendant les récréations et euh.... Aussi pendant la classe ; Je joue avec mes doigts, dans la classe ; Ben des petits bonhommes. Qui courent. »	
	<u>ARTHUR :</u> IMPLIQUE : « Je lève la main et je demande à la maitresse de me réexpliquer l'exercice. » « J'aime bien refaire les exercices à la maison ; ça me donne envie de continuer, d'apprendre. » « Je continue à revoir les exercices avant de passer à autre chose, voir si je peux me rattraper. » « J'aime beaucoup lever la main ; je lève souvent la main. Mais parfois tout le monde répond avant moi ; mais je lève souvent la main. »	

CAPACITES	<u>MARCUS :</u> CAPABLE : « J'ai des assez bonnes notes, j'ai des A et des B » « Je ne pense pas que je vais redoubler qu'en même » « Je trouve que je me débrouille pas si mal » PAS CAPABLE : « Parce que je trouve ça plus compliqué que les autres matières » « Quand je les fais et que je n'y arrive pas, je me dis que je suis en difficulté » « Je n'arrive pas à faire les problèmes, ils nous donnent des calculs, je me casse la tête mais ce n'est presque jamais bon ... c'est rare que j'en fasse des bons » « Mais le CE2 a été l'année scolaire la plus dure » « Les exercices je n'y arrivais pas » « En début d'année je m'étais dit que ça allait être facile donc j'ai décroché et puis après en fin d'année j'ai vu que c'était de plus en plus dur »	
	<u>BAPTISTE :</u> CAPABLE : « j'ai un esprit très scientifique, mathématique. » « Globalement je me débrouille plutôt bien en classe Après c'est mon point de vue c'est pas forcément celui de la maitresse mais sur mon bulletin c'était globalement bien. Moi je suis fier de moi » « je me donne moi-même une exigence ; j'arrive à savoir si ce que j'ai fait dans l'année c'est bien ou pas » PAS CAPABLE : «J'aime pas trop reproduire des figures car déjà j'ai assez de mal et pour moi ce n'est pas assez logique » « Oui je n'ai jamais été très doué pour la géométrie avec les compas, à bien les tourner précisément etcétera et je n'ai jamais été très fort pour ça ce qui fait que ça fait encore une source de négation pour moi pour la géométrie. » « je ne suis pas très fort en dessin, ça ne me vient pas automatiquement à l'idée de faire du dessin ».	

CAPACITES	<u>ACHILLE :</u> CAPABLE : « Oui on est en train de les apprendre. Mais en fait je les connais déjà » « Ben non je connais déjà. » « Ben je sais pas parce que les maths ça me plait mais je connais déjà tout » « Ben je suis toujours capable de faire. » « Heu dessiner ça va je sais faire. »	
	<u>ARTHUR :</u> CAPABLE : « J'aime bien le faire parce que je me sens à l'aise. J'ai des bonnes notes et ça me fait plaisir de faire ces matières. » « en général j'ai des bonnes notes » « Les notes aussi sont très globalement bonnes. Du coup dès qu'il y a quelque chose que j'arrive bien à faire, ça me fait plaisir d'apprendre. »	

EMOTIONS	<u>MARCUS :</u> POSITIVES : « Quand je fais de l'art plastique j'ai l'impression de rêver et quand je fais du français j'ai l'impression de travailler » « L'art plastique ça me détend » NEGATIVES : « J'ai eu envie de brûler mes cahiers » « De prendre la tondeuse et de tout passer dessous » « Quand j'ai fini mon travail, mon évaluation par exemple, quand ça a sonné que certains ont fini et d'autres non, ben en fait on peut pas encore corriger donc à ce moment là on s'ennuie »	
	<u>BAPTISTE :</u> POSITIVES : « Je ne pourrais pas tenir niveau psychologique s'il n'y avait pas l'école. » « Heu ben déjà moi l'école je crois que je ne pourrai pas passer une journée à la maison parce que je m'ennuierai trop. Alors que à l'école moi ma motivation pour y aller si je me dis je ne vais pas m'ennuyer » NEGATIVES : « Puis après faut que j'apprenne à me calmer doucement puis à bien refaire la figure. » « Au début ça m'énerve un peu parce que je ne comprends pas, je me dis que j'ai fait un bon truc mais mon compas se décale à chaque fois donc ça m'énerve un peu. » « ça m'énerve » « Quand on commence par le français ça me fait un peu brutal »	
	<u>ACHILLE :</u> NEGATIVES « Oui je passe beaucoup de temps à attendre ; Quand j'attends je fais du travail en autonomie ou sinon je lis » « Quand j'ai du temps libre, Je joue avec mes doigts, dans la classe. »	
	<u>ARTHUR :</u> POSITIVES « Je m'amuse pendant la récréation et dans l'art plastique et le sport. » NEGATIVES « En CP, en mathématiques, j'étais très souvent en train de lever la main et je m'énervais beaucoup sur les exercices ; Des fois je suis bien dans mon lit et je n'arrive pas à en sortir alors je me force et ça m'énerve, je suis de mauvaise humeur et je m'énerve un peu sur tout. »	

MOTIVATION	<u>MARCUS :</u> PLAISIR : « ben oui les maths ça m'apporte beaucoup de choses ; le français aussi » « Je me dis qu'il faut continuer, il faut relire » « Je ne me motive pas forcément mais je fais » « Je fais ce que je dois faire et puis voilà » DEVOIR « Je ressens l'école comme un travail, comme une chose on doit y aller pour travailler » « C'est ni agréable ni désagréable, en fait c'est juste que c'est obligatoire »	
	<u>BAPTISTE :</u> PLAISIR : « Donc les trucs où il faut justement trouver le nombre, là ça m'intéresse plus. J'ai plus envie d'essayer de trouver le nombre que de reproduire au centimètre précis, etc. » « Pour moi je suis très fier d'être dans une école de musique. Je suis très fier. » DEVOIR « Je n'ai pas de motivation à le faire mais je me dis qu'il faut que je le fasse. » « Un exercice que tout le monde a eu , à moi de le faire maintenant. » « C'est ça je n'abandonne pas ; Je ne me dis pas ben je n'y arrive donc je vais baisser les bras. » « Pour moi c'est automatique. Ça vient tout seul dans ma tête il faut que je fasse mes devoirs. Je n'ai pas une motivation à faire mes devoirs. Je me dis il faut je les fasse. » « Pour moi c'est automatique, je me dis bon ben il faut que je le fasse en fait. Je n'ai pas une grande motivation à faire mes devoirs c'est juste qu'il faut le faire. » « Moi c'est un truc qui me motive , il faut que j'aille à l'école c'est important. »	

	<u>ACHILLE :</u> PLAISIR : DEVOIR « Des fois je crois que j'ai oublié des choses alors que je ne les ai pas oubliées. Dans la voiture je vérifie toujours que j'ai mes affaires. » « Ben il faut y aller à l'école du coup j'y vais. » « Oui c'est important pour apprendre. Sinon on ne saurait pas combien ça fait 1+1, on ne saurait pas répondre alors que c'est juste les bébés qui ne savent pas répondre. » « Ouia j'ai mis une réponse sauf que c'était pas ça. J'ai mis non, c'était bien non mais mon expliqué était faux. » « Non, on ne l'a pas corrigé mais je m'en fiche. »	
	<u>ARTHUR :</u> PLAISIR : « Parce que c'est sympa on s'amuse et on apprend beaucoup de choses. » « Ça me donne envie de continuer à apprendre. » DEVOIR « Parce que tout le monde y va. »	

PROJECTION DANS L'AVENIR	<u>MARCUS :</u> CONFIANT « Je ne pense pas que je vais redoubler qu'en même » PAS CONFIANT « Mes devoirs ils sont faciles mais après quand je vais aller en 6^{ème} ils seront plus difficiles » « Je sens que ça va être dur, je vais devoir plus travailler...je vais devoir persévérer et apprendre plus au collège mais je préfère aller dans ce collège » « A part en science on travaille sur le cycle de la vie et bien à part en science je ne trouve pas de rapport avec ce que je veux faire plus tard ». « Oui c'est vrai aussi que si tu ne sais pas faire une addition, si tu ne travailles pas trop à l'école que tu sais pas que 2+2+4 ben je pense pas que tu vas pas réussir plus tard car dans tous les métiers t'as besoin de savoir compter , de savoir bien lire, de comprendre les mots, de savoir parler français. » « Les gens que je vois et qui ne travaillent pas bien le mardi, je ne sais pas ce qu'ils vont faire plus tard »	
	<u>BAPTISTE :</u> CONFIANT « ça peut m'aider pour plus tard ; si je ne le fais pas ben plus tard je serai à la rue. » « Ben ça va m'aider à apprendre les bases déjà en mathématiques, français, histoire, déjà avoir ma petite idée de ce que j'aime, de ce que je n'aime pas, et puis comme ça avancer dans ce que j'apprends peu à peu. »	
	<u>ACHILLE :</u> CONFIANT « je voudrais chanter plus tard »	
	<u>ARTHUR :</u> CONFIANT « J'aime bien refaire les exercices à la maison ; ça me donne envie de continuer. »	

LA CLASSE /LES COPAINS	<u>MARCUS :</u> FACILITATEUR « C'est de voir mes amis » (ce qu'il aime le plus à l'école) « J'aime bien faire le fou avec mes amis » OBSTACLE : « C'est pas en classe les vrais problèmes, c'est en récréation » « Tout le monde fait le bazar » ; « on est la pire classe de l'école le mardi » « Ces gens là ils ne vont plus dans la classe le mardi ... mais c'est qu'en même le bazar » « Comme certains sont en difficulté, on attend qu'ils terminent...il faudrait qu'une personne qui soit assez intelligente dans la classe aille les aider pour que ça aille plus vite » « Ils voulaient faire le bazar, tant pis pour eux » « Quand je les vois, je vois qu'ils sont dans la lune en fait. Je pense qu'ils sont en train de rêvasser.	
	<u>BAPTISTE</u> FACILITATEUR : « je me dis que tout le monde le fait, que y'a en ça doit être même plus compliqué que pour moi donc pour moi c'est logique il faut que je le fasse. » « je me dis ben des personnes y sont arrivées qui avaient plus de mal que moi en géométrie, je ne vois pas pourquoi je n'y arriverais pas donc je continue. » « J'aime bien la vie de classe, en tout cas ma classe est très sympa, il y a une bonne ambiance. »	
	<u>ACHILLE</u> FACILITATEUR « Je demande à ceux qui sont à côté ou derrière. Pas devant, ceux de devant ils sont débiles. » OBSTACLE « Moi je n'aime pas faire des groupes et à chaque fois je suis dans le mauvais groupe...le groupe qui fait n'importe quoi. » « Souvent il y a des disputes, surtout entre Lise Betty et Merlin. » « Gabriel c'est celui qui fait le plus de bêtises, il est allé au coin au moins 100 fois pendant l'année, au moins 5 fois par jour au coin. »	

	ARTHUR FACILITATEUR « Mes camarades parce que ma classe est très sympathique. » « Ou je demande à mes voisins voisines de me réexpliquer la consigne. » « euh, Aller à la garderie le matin ? » « il y a de la lecture, On peut lire et on peut jouer parce qu'il y a pas mal de mes copains. » « S'il n'y avait pas les camarades, on s'ennuierait et l'école serait triste. » « c'est sympa on s'amuse, on est avec des camarades et on y apprend beaucoup de choses. » OBSTACLE « Des moqueries de la part des copains, c'est arrivé. »	

L'ENSEIGNANT	<u>MARCUS :</u> AIDANT PAS AIDANT « Elle ne vient pas aider du tout » ; « je levais le doigt ...mais moi elle ne venait jamais me voir et donc je ne comprenais pas l'exercice après » ; « Elle allait voir les deux autres mais moi elle ne venait jamais me voir. Et je n'ai pas compris pourquoi. « C'est une de mes maîtresses les plus compréhensibles ; la maitresse de CE1 elle était moins compréhensible, je ne la comprenais pas sur ce qu'elle disait « Les bons élèves ils sont moins interrogés » « La maitresse elle fait un peu comme toutes les maitresses à part qu'elle est plus gentille ; les élèves qui font le bazar ils la tapent qu'en même » « La maîtresse elle doit s'occuper des élèves qui font le bazar, elle a pas le temps de faire des cours »	
	BAPTISTE AIDANT « Elle n'a jamais été méchante la maitresse ; elle n'a jamais eu d'attitude déplaisante ; elle fait des blagues sans qu'il y ait trop de limite ; il y a des limites à ses blagues. » « elle a le sens de l'humour ce qui donne une bonne ambiance dans la classe. » « ou alors elle me dit c'est pas mal mais il faut que tu retravailles. Mais on en parle pas trop. Si elle me dit un truc ça ne rentre pas comme ça dans ma tête. » « Je le prends comme si elle veut m'aider. Tu t'es trompée mais t'inquiètes pas il faut juste réviser un peu ; c'est vraiment bienveillant de sa part. » PAS AIDANT	

	ACHILLE AIDANT « Elle fait des réflexions. » « Aux TAP Alison elle passe moins de temps avec les personnes qui font mal leur travail. » « Elle est plus gentille celle du lundi mardi. Elle se fâche moins contre Gabriel alors que l'autre maitresse elle se fâche beaucoup Mais moi je m'en fiche. » « Ben les maitresses elles restent plus avec ceux qui ont du mal alors que là l'animateur c'est pas avec ceux qui ont du mal, c'est avec tout le monde. » PAS AIDANT « Oui c'est ça ; je lève souvent le doigt comme ça et elle ne vient pas. » « moi je lève le doigt, elle va vers un autre dans une autre rangée près de la fenêtre. » « Qu'elle est aveugle. Parce que je suis juste à côté et elle ne me voit pas ; » « Des fois elle vient me voir et des fois elle ne vient pas me voir. Parce que elle est avec les autres ; peut être qu'elle ne me voit pas lever le doigt. » « La maitresse elle passe beaucoup de temps avec certains élèves. » « Elle passe moins de temps avec ceux qui sont rapides. Par exemple je lui ai demandé qu'est ce que c'est l'image. Elle m'a dit « un lampadaire » et après elle part. » « J'aimerais qu'elle passe moins de temps avec ceux qui ne comprennent pas. Du coup Qu'elle explique à tout le monde. Et après elle vient plus avec ceux qui sont normaux parce que sinon on attend toujours »	
	ARTHUR / AIDANT « quand je suis à l'école, les cours parce que la maitresse elle les fait très bien » « Elle explique bien et j'aime bien travailler » « La maitresse fait beaucoup et elle explique beaucoup au tableau donc c'est facile de comprendre les consignes. »	

	« L'année dernière, en début d'année, j'ai changé d'école. Ma maitresse elle n'était pas très sympa ; elle était sévère et elle criait beaucoup, elle se fâchait. Très souvent sur ceux qui faisaient des bêtises mais toute la classe profitait des punitions : pas de récréation et au bout d'un moment c'est fatigant » « et ça m'est arrivé une fois j'ai pleuré parce que la maitresse ne voyait pas que je levais la main. » « Elle interroge pas très rapidement car elle est occupée car d'autres aussi lèvent la main » PAS AIDANT	
--	--	--

LES PARENTS/FAMILLE	<u>MARCUS :</u> CONCERNES PAS CONCERNES « J'ai besoin de personne pour faire mes devoirs » « Non il n'y a pas tellement de lien avec l'école en fait » « Je pense qu'ils ne le savaient même pas en fait ; je trouve que tout ce qui est école à part les bulletins et les notes c'est pas très important d'en parler à mes parents parce que c'est moi qui dois faire ; c'est mes exercices et c'est pas les leurs » « Ma sœur elle me dit qu'elle écoute pas trop en cours et que c'est plus en faisant ses devoirs qu'elle fait ; et bien moi c'est tout le contraire, j'écoute en cours et je fais mes devoirs aussi »	
	<u>BAPTISTE :</u> CONCERNES « Par exemple avec ma maman parfois on travaille grammaire et mathématiques. » « Parfois y'a mes parents qui regardent si j'ai bien fait mes devoirs mais c'est rarement ; ils regardent parfois ce que je dois faire pour mes devoirs mais sinon je suis autonome pour mes devoirs ; c'est moi qui fait tout. » « Alors là on en parle pas mal de l'école avec mes parents. » « Oui c'est un sujet souvent abordé à la maison. » « moi je ne donne pas toujours mon avis. Je le mets mais au milieu de tous leurs avis à eux. Moi je le vis très bien. Y'a pas de soucis. » « parfois je comprends très bien ça les énerve un peu parce qu'on travaille moins la journée et du coup à chaque fois ils me disent » à forcément tu as moins le niveau...c'est normal » « Ils se disent c'est bien qu'il fasse de la musique mais ils disent c'est dommage qu'il fasse un peu moins d'école. » PAS CONCERNES	
	<u>ACHILLE :</u> CONCERNES « Mais je pense que ça les intéresse. Je le sais. Je ne sais pas pourquoi ça les intéresse mais je sais que ça les intéresse. » PAS CONCERNES	

	<u>ARTHUR</u> CONCERNES « C'est papa et maman qui posent des questions sur les leçons et qui m'interrogent. » « Je ne les fais pas tout seul les devoirs, je pose des questions, il y a un adulte, ou des fois c'est ma sœur, je lui demande de poser des questions sur la leçon et j'y réponds. » PAS CONCERNES	4
--	---	--

Titre / Title

Comprendre l'engagement des enfants en difficulté dans les activités scolaires :
quelles clés pour les ergothérapeutes ?

Understanding the engagement in school activities for Children with learning difficulties :
what are the key points for the occupational therapists ?

Auteur / Author

Sophie Bazin, étudiante en ergothérapie (promotion 2014 – 2017)

Mots clés

Difficultés d'apprentissage / enfants /
activités scolaires
Engagement / Volition / Participation /
Motivation

Key words

Learning difficulties / children / school
activities
Engagement/ Volition / Participation /
Motivation

Résumé

Contexte : L'échec scolaire est un véritable enjeu social en France où il est admis que 20% d'une classe d'âge est en difficulté dans les apprentissages fondamentaux avant l'entrée au collège. Le sujet relève traditionnellement des professionnels de la pédagogie ou du champ psycho social comme les enseignants, les psychologues ou les sociologues. **Objectif** : Cette étude en sciences de l'activité humaine cherche à comprendre comment les enfants d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage s'engagent dans les activités scolaires. L'étude s'appuie sur les concepts de volition, motivation, participation et engagement développés par Kielhofner. **Méthode** : Une recherche qualitative a été réalisée, à partir de quatre entretiens compréhensifs menés auprès d'enfants scolarisés en école primaire ordinaire. **Résultats** : cette recherche met en évidence que les enfants quand ils s'engagent dans les activités scolaires s'expriment sur leurs émotions, leurs motivations, mais également sur leur environnement. Elle montre comment s'exprime leur volition au travers de leurs valeurs, leurs intérêts, leur causalité personnelle et quel impact elle a sur les apprentissages scolaires. **Conclusion** : l'ergothérapeute en tant que professionnel de l'activité humaine peut apporter des compétences complémentaires aux autres professionnels accompagnant les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Abstract

Context : School failure is an important social issue in France where it is recognized that 20% of an age group is in difficulty in basic learning before entering college. The subject has traditionally been dealt with by pedagogical or psycho-social professionals such as teachers, psychologists or sociologists. **Objective** : This human activities science study explores how primary school children with learning difficulties can engage in scholar activities. **Method** : a qualitative research was carried out, based on four comprehensive interviews with children attending ordinary primary school. **Results** : this research highlights that children when they engage in school activities express themselves about their emotions, their motivations, but also about their environment. It shows how their volition expresses themselves through values, and how it impacts on school learning. **Conclusion** : the occupational therapist as an human activity science professional can bring complementary skills to other professionals supporting children with learning disabilities.